مستوى مقروئية كتاب «لغتنا العربية»

للصف السابع الأساسي ودرجة

إشراكيته للطالب

سعدي مسلّم خليفه الرواشده

١٩٩٥م

مستوى مقروئية كتاب «لغتنا العربية»

للصف السابع الأساسي ودرجة

إشراكيته للطالب

إعداد

سعدي مسلّم الرواشده

بكالوريوس- الجامعة الأردنية-١٩٧٣

دبلوم عام في التربية- جامعة مؤتة- ١٩٨٨

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في التربية تخصص مناهج وأساليب تدريس

من جامعة مؤتة

لجنة الاشراف

د. محمد ربابعة مشرفاً

د. أحمد بطاح عضواً

د. عبد القادر مرعي عضواً

تاريخ تقديم الرسالة: ٤ /١٢/ ١٩٩٥

تاريخ مناقشة الرسالة:١٩٩٥/١٢/٢٥

لجنة المناقشة

د. محمد الربابعة رئيساً..........

د. حسن الناجي عضواً..........

د. حسين بعارة عضواً..........

سعدي مسلّم خليفه الرواشده

١٩٩٥م

الإهداء

-إلى والديّ الكريمين بطاقة حبٍّ ووفاءٍ لما بذلاه من أجل تربيتي وتعليمي.

- إلى زوجتي العزيزة التي واكبت هذا العمل في جميع خطواته وكان لها الأثر الطيب في توفير الجو المناسب للدراسة والبحث.

- إلى شقيقتي الغالية هند.

- إلى اخوتي: أبو ناصر وأبو مروان وحمدي.

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

بعد الانتهاء من هذا العمل المتواضع بعون الله، فلا يسعني إلاّ إن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكلّ من أسهم بإيصال هذه الدراسة إلى ما وصلت إليه، وأخص بالشكر والعرفان أستاذي المربي الفاضل الدكتور محمد ربابعة المشرف على هذه الرسالة، الذي غمرني بأخلاقه النبيلة، ووقف إلى جانبي في كلّ خطوةٍ، مرشداً ومشجعاً وناصحاً وموجهاً بخبرته وعطائه، حتى خرجت هذه الدراسة إلى حيز الوجود، جزاه الله خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر والعرفان لعضوي لجنة الاشراف الدكتور أحمد بطاح والدكتور عبدالقادر مرعي، لما قدماه لي من آراء سديدة وملاحظات بناءة كان لها أكبر الأثر في وصول هذه الدراسة إلى ماهي عليه، جزاهما الله خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة، وإبداء الملاحظات القيمة.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى المشرفين التربويين ومعلمي ومعلمات اللغة العربية للصف السابع الأساسي في مديريات التربية والتعليم في الكرك والمزار والقصر لجهودهم الخيرة في تحكيم أدوات الدراسة ومساعدتي في تطبيق الاختبار والاشراف عليه، كما وأشكر جميع الذين أسهموا في تقديم المساعدة من أجل انجاز هذا العمل، سواء من جامعة مؤتة أم من مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

والله الموفق

الباحث

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الخلاصة

مستوى مقروئية كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي ودرجة إشراكيته للطالب

إعداد: سعدي مسلّم خليفة الرواشدة إشراف: د. محمد رجا ربابعة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مقروئية كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي ودرجة إشراكيته للطالب، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما مستوى مقروئية النصوص النثرية في كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي للطالب؟.

٢- ما درجة إشراكية كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي للطالب من خلال عرضه للمادة التعليمية والنشاطات والخلاصات المتضمنة فيه؟.

ولتحقيق هدف الدراسة والاجابة عن سؤالها الأول استخدم الباحث اختبار كلوز (Cloze test) لقياس مستوى مقروئية الكتاب، وتأكد الباحث من صدق الاختبار بعرضه على سبعة محكمين من أصحاب الاختصاص حكموا بصدق محتواه ومناسبته.

وللتأكد من فعالية تعليمات الاختبار وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه والتأكد من ثباته طبّق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تجريبية، وحسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كورد- ريتشاردسون ٢٠ (KR20) وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٩٦٪). استخدم الباحث الاحصاء الوصفي بتقديم النسب المئوية للطلبة في كلّ مستوى من مستويات المقروئية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم كاي٢ (χ^2) لفحص النسب المئوية وتحليل التباين الثنائي لتحديد أثر متغيري الجنس والمنطقة في المقروئية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني استخدم الباحث طريقة رومي (Romy's formula) لتحديد درجة إشراكية الكتاب للطالب، وتأكد الباحث من صدق وثبات التحليل حسب طريقة رومي من خلال مقارنة تحليل الباحث بتحليل اثنين من مشرفي اللغة العربية تمّ تزويدهم بإجراءات طريقة رومي لقياس الإشراكية، وقد أظهرت نتائج المقارنة التطابق بين تحليل الباحث وتحليل المشرفين بنسبة (٩٠٪).

تكوّن مجتمع الدراسة من فئتين: الأولى تكوّنت من جميع طلاب وطالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م وعددهم (٤٥٣٠) طالباً وطالبة، يتوزعون على (١٩٠) شعبة صفية في (١٢٩) مدرسة، وتكوّنت الفئة الثانية من كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي في الأردن المتضمن (١٨) درساً.

وتكوّنت عينة الدراسة من فئتين: الأولى تكوّنت من (٢٣) شعبة صفية ضمت (٥٩٤) طالباً وطالبة في (١٨) مدرسة. وتكونت الفئة الثانية (عينة الموضوعات) من أربعة نصوص نثرية للمقروئية و (١٠) صفحات لإشراكية عرض المادة التعليمية و (١٠) صفحات للنشاطات المقترحة وثلاث خلاصات لإشراكية خلاصات الدروس.

١- النتائج المتعلقة بمستوى مقروئية الكتاب.

أ- دلّت نتائج اختبار كلوز انّ (٦٤,١٪) من الطلبة يقعون في المستوى الاحباطي و (٢٨.٨٪) من الطلبة في المستوى التعليمي و (٧,١٪) في المستوى المستقل. مما يعني أن مستوى مقروئية الكتاب متدنٍ، إذ أنّ ثلثي الطلبة تقريباً لا يستوعبون ما يقرأون حتى بمساعدة المعلم وإشرافه.

ب- كشف تحليل التباين الثنائي عن النتائج التالية:

- وجود أثر ذي دلالة احصائية ($P < 0.01$) لمتغير الجنس في تحصيل الطلبة

ولصالح الإناث.

- وجود أثر ذي دلالة احصائية $(P< 0.01)$ لمتغير المنطقة في تحصيل الطلبة ولصالح طلبة المركز.

- وجود أثر ذي دلالة احصائية $(P< 0.01)$ للتفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة التعليمية.

٢- النتائج المتعلقة بدرجة إشراكية الكتاب للطالب.

بلغ معامل إشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة التعليمية (٥٢٪)، بينما كان معامل إشراكية الكتاب للطالب من خلال خلاصات الفصول (صفراً)، في حين بلغ معامل إشراكية الكتاب للطالب من خلال النشاطات (٤٠٪).

يتضح من هذه النتائج أنّ مستوى مقروئية كتاب «لغتنا العربية» متدنٍ، أمّا إشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة التعليمية والنشاطات مناسبة وتتيح للطالب قدراً من المشاركة يحفزه إلى البحث والاستقصاء، في حين أنّ خلاصات الفصول لا تتضمن الحد الأدنى من إشراك الطالب وحثه على البحث والاستقصاء.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المشابهة على كتب اللغة العربية في الصفوف الأخرى، وإجراء دراسات تبحث العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية كطول الجملة وتركيبها والكلمات الشائعة، وإعادة النظر في خلاصات الدروس من قبل مؤلفي الكتب المدرسية كي لا تكون تكراراً لمحتوى الدروس.

Abstract

The Readability Level and Degree of the Student's Involvement In the Seventh Grade Lughatuna Al- Arabiyyah Textbook

By

Sa'di M. K. Al- Rawashdah

Advisor: Dr Moh'd R. Rababah

This study aimed at investigating the readability level and the degree of student's involvement in the seventh grade Lughatuna Al-Arabiyyah Textbook this was achieved in answering the following two questions:-

1- What is the readability level of the prose texts in the book?

2- What is the degree of the student's involvement in the book through its presentation of the instructional material, the activities and the summaries?

Cloze test was used to measure the book readability level. To insure the test validity, it was given to ajury of seven specialists who validated its content and suitability. The tests was piloted and revised to insure its reliability, clarity and effectiveness of instructions, and suitability of timing. The reliability of the test was computed by using Kudar- Richards 20 formula. The obtained value was (96%).

The researcher used the descriptive statistics, namely the means, standard deviations and percentages of the students in the readability levels. (χ^2) was also used to examine the percentages. To determine the effect of gender and the students educational region, Two- Way Analysis of Variance was used.

To answer the second question of the study, Romy's formula was employed to determine the degree of the student's involvement. The validity and reliability of the analysis were established by comparing the researcher's analysis with that of two Arabic supervisor after providing them with the Romy's formula procedures to measure the student's involvement, The comparison resulted in acongruence of 90%.

The population of the study consisted of two types of populations. The first one consisted of all the seventh male and female grades enrolled in the public schools in Karak Eduction Directorates for the academic year 1995/ 1996. There were (4530) students distributed over (190) sections in (129) schools. The second one consisted of the seventh grade textbook "Lughatuna Al- Arabiyyah" which included (18) lessons.

The sample of the study consisted of two types. The first one consisted of (594) male and female students distributed over (23) sections in (18) schools. The second one (topic sample) consisted of four prose texts for the readability; and ten pages for the presentation of the instructional material, ten pages for the suggested activities and three summaries to determine the studen's involvement.

The findings of the study could be categorised into two sections:-

1- Findings related to the book readability level:-

A- The results of the cloze Test indicated that (64.1%) of the students was at the frustrating level, (28.8%) at the instructional level, and (7.1%) at the independent level. This means that the readability level is very low since two thirds of the student's can't comprehend when reading without the teacher's help and supervision.

B- The analysis of variance showed the following:

- There was astatistically significant difference ($P<0.01$) in the students'

achievement due to gender in favour of the females.

- There was astatistically significant difference ($P<0.01$) in the students' achievement due to the region in favour of the students in the centre.

- There was a statistically significant difference ($P<0.01$) in the students' achievement due to the interaction between the gender and the eductional region.

2- Findings related to the degree of the student's involvement the degree of the student's involvement through the presentation of the instructional material was 52%, through the activities 40% and through summaries (zero).

The preceding findings showed that the readability level in Loughatuna Al- Arabiyyah was low; and the student's involvement through the teaching material and the activites was appropriate. This gives students chances to be involved, and encourages inquiry and investigation on their part. However, summaries did'nt include the minimum of the student's involvement.

In light of the findings of the study, Further studies on the other Arabic books for other classes, studies researching the relationship between the readability and other languges variables such as the length of the sentence, its structure and common words; and school textbooks writers' recosideration of the summaries were recommended.

الفصل الأول

خلفية المشكلة

المقدمـــــة :

تعدّ المناهج عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية الرسمية حيث تلعب دوراً مركزياً فيها، فهي تهدف من خلال ما يطرأ عليها من تغيير إلى جعل التعليم قادراً على التكيف مع قابليات الطلبة وميولهم من جهة ومع حاجات المجتمع واتجاهاته من جهة أخرى (داود، ١٩٧٧). ونظراً لشمولية مفهوم المنهاج الذي أصبح يعني وفق الرؤية التربوية الحديثة مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بغية مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي (الوكيل والمفتي، ١٩٨٢)، يرى داود (١٩٧٧) انّ خير وسيلة لتحسين التعليم تكمن في تطوير المناهج وتحسينها.

ويعدّ الكتاب المدرسي الأداة الرئيسة في عملية التعلم والتعليم، إذ اعتبر الصوري (١٩٨٦) الكتاب المدرسي الصورة المكافئة للمنهاج. ويرى دمعة ومرسي(١٩٨٢) انّ الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة للطالب بل ركيزة أساسية في العملية التعليمية لأنه يقدم إطاراً عاماً للمادة الدراسية ويوجه الطالب إلى ما سيدرسه من معلومات. ويؤكد عمر (١٩٨٠) أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم والطالب، إذ ينظر الطلبة إلى الكتاب نظرة مقدسة ويمثل لهم مصدراً مهماً من مصادر التعلم يرجعون إليه داخل المدرسة وخارجها ومن جهة أخرى يعتمد المعلمون إعتماداً كلياً على الكتاب المدرسي وبخاصة حين لا يتمتع المعلمون بما يؤهلهم للتدريس بكفاية. ويضيف اللقاني ورضوان (١٩٨٢) انّ للكتاب المدرسي دوراً فاعلاً في جعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهاج. ويرى خاطر والحمادي وعبد الموجود وطعيمة وشحاتة (١٩٨٦) ان الكتاب المدرسي يعتبر صورة تنفيذية للمحتوى تبرز قيمته وأهميته، ويرسم الطريق

للمعلم للوصول إلى الأهداف العامة والخاصة في المنهاج من خلال المادة التي يعرضها. ويؤكد بلقيس (١٩٨٦) أهمية الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم المنظم والمبسّط والغني بالمعلومات المختارة بدقة، والرسوم والصور والأنشطة التقويمية التي تزيد من فاعلية التعلم والتعليم. ولعل أفضل تلخيص لأهمية الكتاب المدرسي رأي ايزنر (Eisner,1985) الذي يعدّ فيه الكتاب المدرسي مهماً للأسباب التالية :-

١- يقدم خبرة ذات مستوى في المحتوى لا يمتلكها إلا قليلٌ من المعلمين.

٢- ينظم المحتوى حول بعض الموضوعات تنظيماً منطقياً بما يكفل ترتيب المادة للأهداف التعليمية .

٣- يزود المعلمين والطلاب بنوع من الأمان، من خلال توضيحه للرحلة التي سيسير فيها كل من المعلمين والطلاب فيعرفون ماذا سيأتي في المنهاج وماذا سيتبع وأين تنتهي بهم الرحلة.

٤- يقدم للمعلمين الأسئلة التي يجب أن تسأل للطلاب، ويزودهم بمادة الإمتحان الذي يستخدمونه ويقترح أنشطة ينهمك بها الطلبة، ويزود المعلمين بالاجابات الصحيحة .

وفي ظل هذه التأكيدات على أهمية الكتاب المدرسي بوصفه أداة تعليمية فعّالة تبرز الضرورة الملحة للاهتمام بالكتب المدرسية وضرورة تقويمها وتطويرها بشكل مستمر لتتحقق الفائدة المرجوة منها في زيادة انتاجية العملية التعليمية ورفع كفاءتها (داود، ١٩٧٧). ويبدو الأمر مختلفاً على صعيد الممارسة العملية لإعداد الكتب المدرسية إذ يرى حطب وصيداوي وموسى ووهبة (١٩٨٤) أن معظم الكتب المدرسية في البلاد العربية لم توضع بناءً على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية حقيقية طبقت على واقع الطلاب المستهدفين في الكتاب المدرسي. وهذا يدعم ضرورة القيام بالدراسات والأبحاث على الكتب المدرسية لوضعها بشكلها النهائي واقرارها في التدريس كي تتلاءم ومستويات الطلاب.

وقد أشار دمعة ومرسي(١٩٨٢) إلى ضرورة المواءمة بين مضمون الكتب المدرسية وقابلية التلاميذ من حيث صعوبة اللغة وطبيعة عرضها. ويرى داود (١٩٧٧) أن من بين المعايير المستخدمة في تقويم وتطوير الكتب المدرسية معرفة مستوى صعوبة لغة مادتها بالنسبة للطلبة، أي التعرف على مقروئتيها (Readability). وهي معيار لتقويم الكتب وتطويرها وأسلوب لتدريج موضوعات الكتب وعرضها من السهل إلى الصعب.

المقروئية :

يؤكد يونس (١٩٧٥) على ضرورة التأكد من أن المواد التي يزود بها الطلاب تقع في دائرة قدرتهم على القراءة فلا تكون فوق مستواهم فتفقدهم الحماسة نحو قراءتها ولا دون مستواهم فتولد لديهم الملل. ويرى داود (١٩٧٧) أن معرفة مستوى مقروئية المادة التعليمية مفيدة للمعلمين، إذ تساعدهم في اختيار المواد التي تتناسب وقدرات التلاميذ وحاجاتهم وفي تكييف طرائق التدريس بما يتناسب وقدرات التلاميذ القرائية. وترى دعنا (١٩٨٨) أنّ القراءة وسيلة الطالب لاستيعاب المادة التعليمية فكانت عناية المدرسة بتعليم الطلبة القراءة لتكون الأساس في تعلم الطلاب، فالقراءة وسيلة اتصال بين القارىء والمادة المقروءة، وحتى يكون هذا الاتصال فاعلاً فيتمكن القارىء من الوصول إلى المعاني المتضمنة في المادة المقروءة لابد أن تكون المادة المقروءة مناسبة لقدرة القارىء ليتمكن من الانجذاب إلى المقروء واستخراج معانيه.

تتعلق المقروئية في حقيقتها بمشكلة الاتصال بين الطالب والمادة المكتوبة وتعني حسب تعريف هاريس (Harris,1960) التطابق بين المادة التعليمية المكتوبة والقدرة القرائية للطلبة الذين اعدت لهم المادة التعليمية. وفي تعريف اخر لشال وديل (Chall & Dall) في نقرش (١٩٩١) تعني ما تتضمنه المادة المقروءة من عناصر تؤثر في نجاح عملية الاتصال بين القراء المستهدفين والمادة التي اعدت خصيصاً لهم . وبالامعان في التعريفين السابقين يمكن الاستنتاج ان

المقروئية تعتمد على مجموعتين من العوامل ، الاولى : تتعلق بالقارىء (الطالب)، والثانية : تتعلق بالمقروء (المادة المكتوبة).

أما فيما يتعلق بالطالب فيرى هاريسون (Harrison,1984) إنّ أهمها القدرة اللغوية للطالب ودافعيته نحو تعلم نص معين واهتمامه به. أمّا بالنسبة للعوامل المتعلقة بالمادة التعليمية فيرى يونس (١٩٧٥) وهاريسون (Harrison,1984) أنّ أهمها مايلي :

١- مظهر الطباعة التي تحدد كيفية تصميم الحروف ومدى وضوحها ووضوح الكلمات والمسافة بين الأسطر والكلمات ولون الحبر. والمعيار الأكثر استخداماً في قياس أثر هذه العوامل في المقروئية معيار سرعة القراءة.

٢- المفردات اللغوية: تعدّ المفردات العامل الأكثر أهمية في تحديد صعوبة المادة المقروءة أو سهولتها. ويتم قياس صعوبة المفردات عن طريق حساب طول المفردة أو درجة شيوعها في المادة المكتوبة أو الاستعمال الشفوي. ويقاس طول المفرده بعدد الحروف أو عدد المقاطع التي تتكون منها، وتزداد صعوبة الكلمة تبعاً لزيادة حروفها مما يعني إنّ الكلمة القصيرة أسهل في التعلم من الكلمة الطويلة. أما درجة شيوع الكلمات فتقاس بعدد المرات التي يتكرر فيها استخدامها في الكتب. ودرجة شيوع الكلمات مؤشر على سهولتها لكثرة تداولها. كما تقاس صعوبة المفردات عن طريق دلالتها فمدلول الكلمة يحدد مدى سهولتها، فأسماء الذوات أسهل في تعلمها من أسماء المعاني فكلمة (قلم) مثلاً أسهل في ادراكها من كلمة (نُبْل) لأنّ كلمة قلم تدل على معنى حسي ملموس بينما تدل كلمة نُبْل على معنى مجرد. وقد أكد علماء اللغة العربية القدماء على أثر عدد حروف الكلمة وأنواع أصواتها في صعوبة اللفظة وفصاحتها وعلى مدى استعمالها وانتشارها إذ أشار السيوطي (١٩٨٧) في حديثه عن الفصيح من الألفاظ إلى أنّ فصاحة الكلمة تعود إلى كثرة استعمالها، وتخلصها من تنافر الحروف، ومن الغرابة، ومخالفة القياس. إذ أن تنافر الحروف يؤدي إلى ثقل الكلمة على اللسان وعسر

النطق بها، والغرابة تعني أن تكون الكلمة وحشية لا يظهر معناها، أمّا مخالفة القياس فهو الخروج عن قواعد اللغة مثل فك الادغام فيما وجب ادغامه. ويضيف إلى شروط فصاحة الكلمة توسط حروفها بين القلة والكثرة، والمتوسطة ما كانت على ثلاثة أحرف. ويرى ابن جنّي (١٩٨٣) أن ما أهمل من الألفاظ العربية قد أهمل بسبب استثقاله على اللسان، فمن ذلك ما رفض استعماله لتقارب حروفه نحو سصْ، وطسْ. وكذلك حروف الحلق لتقارب مخارجها مما يبعد ائتلافها.

٣- تركيب الجملة: من العوامل المؤثرة في تركيب الجملة طول الجملة وترتيب الكلمات فيها من حيث التقديم والتأخير والزيادة والحذف، فكلما كانت الجملة قليلة الكلمات كلما كانت أكثر سهولة، وهذا يعني أن يتناسب طول الجملة مع خصائص القارىء الذي أعدت له المادة التعليمية، كما أن ترتيب الكلمات في الجملة يحدد مدى صعوبتها أو سهولتها فكلما زاد تعقيد تركيب الجملة صعب استيعابها وبالتالي أدّى إلى هبوط مستوى مقروئيتها.

٤- طريقة عرض وتنظيم محتوى المادة التعليمية: يؤثّر ترتيب المادة التعليمية في مقروئيتها فكلما كانت المادة التعليمية في الكتاب المدرسي معروضة بشكل منظم فإنّ هذا الترتيب يرفع من مقروئية الكتاب، ومن المؤشرات التي استخدمت لقياس تنظيم مادة الكتاب سهولة استرجاع المادة المقروءة، فكلما كانت المادة التعليمية مقسمة إلى فقرات صغيرة ووضع عنوان بارز لكل فقرة وأبرزت المفاهيم بحبر غامق أو طبعت بحروف مائلة وقدم للمادة التعليمية بمنظم متقدم سهل استرجاعها.

ونظراً لأهمية المادة التعليمية وقوة أثرها في مستوى المقروئية ترى دعنا (١٩٨٨) أن الدراسات في المقروئية اتجهت إلى تحديد خصائص المادة المقروءة التي تؤثر في مقروئيتها لفئات الطلبة الذين يتفاوتون في قدراتهم اللغوية، وقد اقترح بعضها صيغاً للمقروئية يستعان بها لتقدير مستوى

المقروئية في المادة التعليمية مثل تقدير سهولة المادة ودرجة جاذبيتها بالنسبة للطلبة مما يساعد مؤلفي الكتب الاهتداء بها عند الكتابة.

وتستخدم أساليب متعددة للحكم على مستوى مقروئية المادة التعليمية تجمل دعنا (١٩٨٨) ونقرش (١٩٩١) الشائع منها بمايلي:

١- أسلوب الأحكام :

وهو أحد الأساليب التي تستخدم لقياس مقروئية المادة التعليمية ويعتمد في ذلك أحكام مجموعة حكام من ذوي الاختصاص مثل الكتّاب أو أمناء المكتبات أو المعلمين، وتعدّ أحكام المعلمين الأكثر دقة وذلك لاتصالهم الوثيق بالطلبة ومعرفتهم لميول الطلاب وقدراتهم اللغوية. وقد حدد يونس (١٩٧٥) مجموعة من العوامل التي ينبغي للمعلمين أن يضعوها في اعتبارهم عند الحكم على مقروئية الكتاب منها :

- طبيعة المحتوى، أي الأخذ بعين الاعتبار درجة ملاءمة المحتوى لحاجات الطلاب الذين سيستخدمون هذه المادة التعليمية ومدى تنوّع موضوعاتها وإثارتها .
- مستوى الصعوبة، ويتعلق هذا بضبط الكلمات، وتركيب الجمل والفقرات وتعقيد المفاهيم.

ويقترح يونس (١٩٧٥) أسلوباً عملياً في الحكم على مقروئية المادة التعليمية من قبل المعلمين إذ يقوم على اعطاء المعلّم الطالب عينة من صفحات الكتاب الجديد والطلب إليه قراءة صفحة من هنا وصفحة من هناك ويراقب المعلم ليرى هل يقرأ الطالب الفقرات الصعبة بسهولة؟ وهل يتجاوب مع ما يقرأ؟ هل يخطئ؟ فإذا تجاوزت أخطاء الطالب ٩٪ من المقروء وفهم أقل من ٨٠٪ عدّ الكتاب صعباً بالنسبة للقارئ. ومن المآخذ على أسلوب الأحكام أنه ذاتي لاختلاف تقديرات الأفراد، وبالرغم من ذلك فإن حكم الجماعة يعتبر أفضل من حكم الفرد وأكثر دقة .

ب- المستوى القرائي التعليمي (Instructional Reading Level) :

وهو مستوى الطالب الذي يقرأ النص ويستوعبه بمساعدة المعلم وإشرافه، ويمثل الطلبة الذين تتراوح علاماتهم على اختبار الاستيعاب ما بين ٧٥-٩٠٪ .

ج- المستوى القرائي الاحباطي (Frustrational Reading Level) :

وهو المستوى الذي لا يستطيع فيه الطالب القراءة حتى بمساعدة المعلم وإشرافه، ويمثل الطلبة الذين تقل علاماتهم في اختبار الاستيعاب عن ٧٥٪ .

ولعل أهم الانتقادات الموجهة لهذه الاختبارات كمقياس لمقروئية المادة التعليمية أن نتائج الاختبارات تعكس صعوبة أسئلة الاختبار أكثر مما تعكس صعوبة النص (Harrison,1984) .

٣- اختبار كلوز (الاغلاق) :

كلمة كلوز مشتقة من مفهوم الاغلاق (Closure) وهو أحد قوانين الجشطالت في علم النفس، ويشير إلى ما عند الفرد من قدرة أو استعداد فطري لإكمال الموقف الناقص متخلصاً بذلك من التوتر الذي ينشأ عنده بسبب عدم اكتمال الموقف (دعنا، ١٩٨٨) .

ويرى هاريسون (Harrison,1984) أن الإجراء الكلوزي الذي اقترحه تيلر (Taylor) أصبح منافساً قوياً لاختبارات الاستيعاب في قياس المقروئية إذ أنه يتميز بمرونته فيمكن إعداد نماذج متعددة من الاختبار للنّص الواحد وذلك عن طريق تغيير الكلمات المحذوفة في كل نموذج، كما أن اختبار كلوز يقلل من فرص التخمين لأن تعبئة الفراغات تتطلب من المتحن قراءة النص واستيعابه.

ويصنف أداء الطلبة على اختبار كلوز كما هو الحال في اختبارات الاستيعاب إلى مستويات ثلاثة كما ذكرها جدعان (١٩٨٩) ونقرش (١٩٩١) وهاريسون (Harrison,1984) :

١- المستوى القرائي المستقل (Independent Reading Level) :

وهو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب قراءة النص واستيعابه دون إشراف المعلم ومساعدته، ويتحدد بحصول الطالب على علامة تتراوح بين ٦١٪-١٠٠٪ .

٢- المستوى القرائي التعليمي (Instructional Reading Level) :

وهو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب قراءة النص واستيعابه بمساعدة المعلم وإشرافه، ويتحدد بحصول الطالب على علامة تتراوح بين ٤١٪-٦٠٪ .

٣- المستوى القرائي الاحباطي (Frustrational Reading Level) :

وهو المستوى الذي يعجز عنده الطالب عن قراءة النص واستيعابه حتى بمساعدة المعلم وإشرافه، ويتحدد بحصول الطالب على علامة تقل عن ٤١٪ .

الإشراكيـــة :

وإذا كان التعرف على درجة مقروئية الكتب المدرسية من وسائل تقويم وتطوير الكتب المدرسية فإن اشراكية الكتاب المدرسي للطالب لا تقل أهمية عن ذلك. وبالرغم من عدم وجود تعريف محدد للاشراكية فيمكن القول أن اشراكية الكتاب المدرسي تعني : الأسلوب الذي يتم فيه عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي بشكل يساعد الطالب على الاستيعاب ويحفزه على الاستقصاء والاستفسار وحل المشكلات متحدياً بذلك تفكيره ومفسحاً له الفرصة ليناقش ويعبر عن آرائه ولا يكون ذلك إلا من خلال تضمين الكتب المدرسية النشاطات الهادفة والتدريبات اللغوية والأسئلة السابرة التي تشجع على تبادل وجهات النظر بين المعلم والطلاب من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى، مبتعدة بذلك عن أسلوب السرد والتلقين الذي يكبح أفكار الطلاب .

وقد أكد الفريق الوطني لبحث اللغة العربية (١٩٩٠) على أهمية اشراكية الكتاب المدرسي للطالب حيث حدد أهداف اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وكان من بينها :

١- أن يستوعب الطالب مضمون ما يقرأه أو ما يسمعه .

٢- أن يستطيع الطالب التفاعل مع ما يقرأه أو يسمعه ومناقشته وابداء رأيه فيه .

ففي هذين الهدفين ما يؤكد على ضرورة تطوير الكتب المدرسية لتتناسب صعوبتها ومستوى الطلبة بحيث يتمكنون من استيعاب ما يقرأون وتعطيهم الفرصة التي تمكنهم من التفاعل مع ما يقرأون. وقد انبثقت هذه الأهداف عن توصيات المؤتمرالوطني الأول للتطوير التربوي الذي انعقد عام ١٩٨٧، حيث أكد في التوصية الخامسة من توصياته والتي تخص المناهج على ضرورة اتباع نسق جديد في تأليف الكتب المدرسية يبتعد عن السرد ويعتمد على أساسيات المعرفة والتفكير الناقد والتحليل والربط والتفسير ليبعث على التعلم الذاتي والتفكير العلمي عند المتعلم (جرادات والفرح وحجازي وراشد وبرمامت، ١٩٨٨) .

ولعلّ الغالب في كتب القراءة كما يرى خاطر ورفاقه (١٩٨٦) اهتمامها بالمعلومات التي تجعل من الطالب وعاء لنقل وحفظ وتذكر المعلومات، فهذه الكتب تعتبر المادة هي الهدف، والأصل أن تكون المادة التعليمية وسيلة للوصول إلى الهدف بحيث تسمح للطالب بإبداء الرأي والمناقشة. ويؤكد اللقاني (١٩٨١) أنه ومع الانتقادات المتواصلة لاهتمام الكتب المدرسية في عالمنا العربي في التركيز على الحقائق المجردة التي لا تترك للطالب الفرصة للمشاركة فقد بقيت الكتب المدرسية تهتم بالحقائق والمعلومات التي يطلب إلى الطالب حفظها واسترجاعها، مع أن النظريات الحديثة في التربية تشير إلى مفاهيم جديدة تؤكد على ضرورة التركيز على قدرات الطالب من حيث الاستفسار والاستكشاف وحل المشكلات، ولكن الكتب المدرسية قليلاً ما تفسح المجال أمام الطالب للإندماج في مثل هذه الأنشطة .

ولعل المفهوم السائد للكتب المدرسية في عالمنا العربي أنها المصدر

الوحيد للمعرفة. ويؤكد حطب ورفاقه (١٩٨٤) أن الكتاب المدرسي في الدول العربية يستخدم كمصدر وحيد للمعرفة على اعتبار أن كل ما يجب أن يكتسبه المتعلم متضمن في الكتاب المدرسي. وهذا المفهوم للكتاب المدرسي ناتج عن النظام التعليمي الذي يعتمد على امتحانات الذاكرة. ومن جهة أخرى يوجه حطب ورفاقه (١٩٨٤) نقداً آخر للكتب المدرسية في الدول العربية وهو افتقارها إلى وثائق أصلية، أي أن المعرفة المتضمنة في الكتاب المدرسي تعامل وكأنها منزلة من المعلم أو المؤلف ولا مجال لمناقشتها، وهذا يعني عدم إعطاء الطالب الوسيلة الفكرية كي لا يناقش، أي أن هذه الكتب تتطلب من الطالب أن لا يناقش ماهو مكتوب ويتعامل معه وكأنه شيء مقدس، ولعلنا نلمس أثر هذا في الإيمان بما هو مطبوع وقدسيته في نظر المتعلمين لأن المعلم العربي رُبّي على تقديس الكلمة المطبوعة وحفظها .

ويرى الوكيل (١٩٨٢) إن تطوير الكتاب المدرسي في عالمنا العربي أصبح ضرورة ملحة ليستطيع الطالب مواجهة المستجدات ووضع الحلول للمشكلات وابداء الرأي، من أجل ذلك يجب التركيز على تزويد الطلاب بالمعلومات التي تمكن الطلاب من إشباع حاجاتهم وتتماشى والتقدم العلمي بما فيه من اختراعات وتكنولوجيا حديثة بحيث تساعد على تكوين اتجاهات ايجابية قادرة على بناء الشخصية القوية للطالب . ويضيف إلى هذه المناحي أهمية التركيز على التعلم الذاتي وذلك عن طريق تشجيع المطالعة الخارجية الذاتية التي تجعل من الطالب محباً لكل ما هو جديد وتعوده الاطلاع المستمر لأن المقررات المدرسية والجامعية لن تستطيع الإلمام بكل جديد لأن المعرفة متجددة ويصعب حصرها في كتاب بعينه. وقد أكد دمعة ومرسي (١٩٨٢) على ضرورة عرض المادة التعليمية في الكتب المدرسية على صورة مشكلات لتضفي نوعاً من الحيوية والفاعلية على طرق التدريس لا سيما وأن العرض التقليدي للمعلومات يضفي على العلاقة بين المعلم والطالب صفة الملل. ولعل من أفضل الأنماط التعليمية التي تساعد على

الابتكار كما يراها خاطر (١٩٨٣) ذلك النمط الذي يقوم على القراءة الناقدة من خلال اسئلة واعية توضع في نهاية كل وحدة دراسية تشجع الطالب على إبداء رأيه ومناقشة ما يقرأه مبدياً وجهة نظره في الاتفاق أو الاختلاف مع ما يقرأ .

ولقد أدرك المشاركون في المؤتمرات التربوية المحلية والدولية ضرورة تطوير الكتب المدرسية بحيث تتهيأ الفرص للطلاب لمناقشة وإبداء آرائهم فيما يقرأون، فقد جاء في التوصية رقم ٤٨ لسنة ١٩٥٩ للمؤتمر الدولي العام ما يلي : ينبغي أن تكون الحقائق والأفكار والمعلومات والتدريبات والمقترحات والنصوص التي يقدمها الكتاب المدرسي لطلابه مهيأة ومدروسة من قبل المؤلف ومصممة على نحو يسمح ويشجع على تبادل وجهات النظر بين المعلم والطالب (دمعة ومرسي، ١٩٨٢). من هنا أدرك مؤتمر التطوير التربوي (جرادات ورفاقه، ١٩٨٨) ضرورة اتباع آلية جديدة في إعداد الكتب المدرسية بحيث يؤخذ بطريقة المشروع المتكامل حيث يكون هذا الفريق متخصصاً وملماً بالجوانب العلمية والنفسية والتربوية واللغوية والفنية. وقد حرص القائمون على تنفيذ توصيات مؤتمر التطوير التربوي فيما يخص المناهج على إحداث نقلة نوعية في تأليف الكتب المدرسية لتواكب متطلبات التطوير وتجعل من الطالب محوراً للعملية التعلمية التعليمية، وقد تمثل هذا في الانتقال من الدور التقليدي للطالب كمستمع إلى مشارك فعال في الموقف الصفي ولا يكون هذا إلا من خلال كتب تتضمن نشاطات تشرك الطالب وتتيح له الفرصة العملية في البحث والمناقشة وابداء الرأي. وقد تزامنت عملية تأليف الكتب المدرسية وتطبيقها مع برامج تدريبية مكثفة ومستمرة للمشرفين التربويين والمعلمين الذين سيقومون على تنفيذها، وقد ارتكز المحور العام للتدريب على مناح ثلاثة (جرادات والشواهين، ١٩٩١) هي: تعليم التفكير ومراعاة الفروق الفردية والمنحى العملي في التدريس. ولبيان دور الطالب فقد تطلب إحداث تغيير في التخطيط اليومي والفصلي للمعلم يتضمن بيان دور الطالب والذي كان مغفلاً

في مناهجنا السابقة .

وتقاس إشراكية الكتاب باستخدام طريقة رومي (Romey's Formula) أول من استخدم هذه المصطلح فعرفت هذه الطريقة باسمه (خويله، ١٩٩١) ويحسب معامل إشراكية الكتاب حسب هذه الطريقة من خلال عرض المادة التعليمية والرسومات والأشكال والخلاصات والنشاطات، ويتم ذلك عن طريق الاختيار العشوائي لبعض صفحات الكتاب ورسومه وخلاصاته ونشاطاته وتحليلها واحتساب اشراكية الكتاب من خلال معادلات خاصة لحساب معامل الإشراكية (الصوري، ١٩٨٦) و (خويله، ١٩٩١). وقد استخدم (Azar,1982) طريقة رومي في قياس إشراكية الكتب المدرسية في تحليله لكتب العلوم للمرحلة الثانوية في إيران. والصوري (١٩٨٦) في تحليل كتب الاحياء للمرحلة الثانوية في الأردن، وعبيدات (١٩٨٩) في تحليل كتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي في الأردن، وخويلة (١٩٩٠) في تحليل كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الثانوي في الأردن، والشقران (١٩٩٢) في تحليل وتقويم كتاب التربية الاجتماعية للصف السادس الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة وهدفها :

بناءً على توصيات مؤتمر التطوير التربوي في عام ١٩٨٧ التي كانت ثمرة عملية مراجعة وتقويم شامل للواقع التربوي في الأردن، والذي شارك فيه كافة قطاعات المجتمع الأردني الرسمية والشعبية جاءت التوصية الخاصة بتطوير وتحديث الكتب المدرسية في أولويات هذه التوصيات. وفي ضوء الأسس والمعايير التي اعتمدت في تطوير المناهج والكتب المدرسية قامت فرق متخصصة في وضع الخطوط العريضة لمناهج مرحلة التعليم الأساسي ومن بينها منهاج اللغة العربية، واعتماداً على منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي تولت فرق من المؤلفين تأليف كتب اللغة العربية وكان

من بينها كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي حيث بدأ تطبيقه في جميع مدارس المملكة الأردنية الهاشمية في العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ قبل أن تتم عملية تجريبه .

وانطلاقاً من أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية بالنسبة للمعلم والطالب وفي ظل التأكيدات الكثيرة على ضرورة ملاءمة الكتب المدرسية للطلبة من حيث درجة صعوبتها وإفساحها المجال للطلبة للمشاركة وإبداء الرأي من خلال أسئلة واعية ونشاطات مثيرة تتضمنها ، للمرء أن يتسائل عمّا إذا جاءت جهود عملية التطوير التربوي لكتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي ضمن إطار هذه التأكيدات؟ وقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن هذا التساؤل من خلال التعرف إلى مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي للطالب. ويمكن للدراسة تحقيق هدفها من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين :

١- ما مستوى مقروئية النصوص النثرية في كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي، وهل تتأثر بجنس الطلبة ومناطقهم التعليمية؟

٢- ما درجة اشراكية كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي للطالب من خلال ما تضمنه من مادة تعليمية ونشاطات وخلاصات؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تنسجم مع توجهات وتوصيات مؤتمر التطوير التربوي التي أكدت على ضرورة تقويم وتحليل لكتب المدرسية وتجريبها، ويزيد من أهميتها مكانة كتب اللغة العربية ودورها البارز في العملية التعلمية التعليمية في المرحلة الأساسية، إذ تعد المدخل الرئيس الذي يمكن الطالب من تعلم المباحث الأخرى لاسيما وأن ظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية تعد من المشكلات الأساسية في التعليم كونها تنعكس على المواد

الدراسية الأخرى. وقد تسهم هذه الدراسة في تقديمها التغذية الراجعة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم والقائمين على عملية تأليف الكتب المدرسية وذلك ببيان مدى انسجام مادة الكتاب مع أهداف منهاج اللغة العربية من حيث مناسبة مقروئية النصوص لمستوى الطلاب وقدرتهم على استيعابها، والمدى الذي يوفر به الكتاب الفرصة للطالب للمناقشة وابداء الرأي من خلال عرض المادة التعليمية واثرائه بالنشاطات التي تحفز تفكير الطالب، والابتعاد عن تقديم الاجابات التي لا تترك مجالاً يحفز تفكير الطالب .

ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة وفي ضوء نتائجها باعادة النظر في النصوص التي لا تتناسب ومستويات الطلاب، واثراء الكتاب بالأسئلة والنشاطات التي تتحدى عقل الطالب وتحفز تفكيره. ولا سيما إنه -وعلى حد علم الباحث- لم تجر أي دراسة حول مستوى مقروئية واشراكية الطالب في الكتاب موضع الدراسة . وقد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء المزيد من الدراسات على مستوى مقروئية واشراكية الطالب في كتب اللغة العربية وغيرها من الكتب المدرسية التي اعتمدت لصفوف المرحلة الأساسية الأخرى .

محددات الدراســـة :

١- اقتصرت الدراسة في بعد تحديد مستوى مقروئية الكتاب على مقروئية نصوص المطالعة النثرية مستبعدة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والنصوص الشعرية، وذلك لأن الآيات القرآنية والأحاديث النبوية تتطلب الاطلاع المسبق عليها من قبل أفراد العينة، ولأن معظم الشعر العربي عمودي يعتمد على الوزن والقافية مما يجعل تطبيق أداة البحث عليه أمراً صعباً، إذ يصعب تعبئة الفراغ بكلمات مرادفة في المعنى بالنسبة للقرآن والأحاديث النبوية لأن ذلك يعتبر تحريفاً، وكذلك بالنسبة للشعر لأنه قد يؤدي إلى الخلل في الوزن أو القافية .

٢- اقتصرت الدراسة في بعد اشراكية الكتاب للطالب على عرض المادة

التعليمية والخلاصات والأنشطة مستبعدة الصور والأشكال، وذلك لأن كتب اللغة العربية في الصفوف الأساسية العليا لا تركز على الصور والأشكال كما في المباحث الأخرى كالعلوم والاجتماعيات .

٣- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في الكرك ولواء المزار الجنوبي ولواء القصر. مما يقتضي الحذر عند تعميم نتائجها على غير مجتمع الدراسة .

التعريفات الإجرائية :

المقروئية (Readability) : المستوى الذي يمثّل استيعاب وفهم طلبة صف معين لنص نثري مكتوب، وتقاس بمتوسط عدد الاسترجاعات الصحيحة من قبل الطلبة للكلمات المحذوفة من النص وفق اختبار كلوز .

الإشراكية (Involvement) : وتعني درجة جذب الكتاب المدرسي للطالب وإشراكه في مادة الكتاب من خلال عرضه للمادة التعليمية وما يتضمنه من نشاطات وخلاصات تحفز الطالب على الاستقصاء والاستكشاف وتتحدى أفكاره ليكون أكثر تفاعلاً، وتقاس باستخدام طريقة رومي .

اختبار كلوز: اختبار يستخدم لقياس مستوى مقروئية المادة التعليمية ويمكن تصنيف المستجيبين بناءً على نتائجهم إلى ثلاثة مستويات: المستوى المستقل، والتعليمي، والإحباطي (جدعان، ١٩٨٩) و(نقرش، ١٩٩١) وهاريسون (Harrison, 1984)

طريقة رومي: طريقة تستخدم لقياس درجة إشراكية المواد التعليمية للطالب (الصوري، ١٩٨٦).

كتاب لغتنا العربية: كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي المعتمد تدريسه في المدارس الأردنية اعتباراً من العام الدراسي ١٩٩٤/٩٣.

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

ازداد اهتمام الباحثين في تحليل الكتب المدرسية وتقويمها، فأجري كثير من البحوث والدراسات في هذا المجال في السنوات الماضية من حيث مستوى مقروئيتها ودرجة إشراكيتها للطالب فشملت مجالات مختلفة مثل كتب اللغة والدراسات الاجتماعية والعلوم وغيرها. ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت كتب اللغة المدرسية والعلوم الاخرى يمكن تصنيف هذه الدراسات في قسمين:

القسم الأول: ويضم الدراسات التي تطرقت للمقروئية أو الإشراكية في الكتب المدرسية للغة.

القسم الثاني: ويضم الدراسات التي تطرقت للمقروئية أو الإشراكية في الكتب المدرسية الاخرى.

دراسات المقروئية والإشراكية في الكتب المدرسية للغة:

أولت الدراسات والبحوث اهتماماً مناسباً لكتب اللغة المدرسية في التعرف على مستوى مقروئيتها ودرجة إشراكيتها للطالب، ولعل هذا الاهتمام يعود إلى أهمية كتب اللغة المدرسية، إذ تعد المدخل الرئيس الذي يمكن الطالب من تعلم المباحث الأخرى. وقد تنوعت أغراض هذه الدراسات فهدف بعضها إلى التعرف على مستوى مقروئية ودرجة إشراكية الكتاب المدرسي للطالب وهدف جزءٌ آخر منها إلى استقصاء أثر بعض المتغيرات في مقروئية الكتب المدرسية، وهدف قسم ثالث إلى البحث في أدوات المقروئية من حيث صدقها وثباتها وملاءمتها لكتب القراءة العربية، وايجاد صيغ للتنبؤ بمقروئية كتب القراءة العربية، ومدى مناسبة صيغ المقروئية المستخدمة لقراء من أصل إنجليزي لقياس مقروئية متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية.

ففي مجال التعرف على مستوى مقروئية كتب اللغة العربية المدرسية ودرجة إشراكيتها للطالب أجرت جدعان (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مقروئية نصوص اللغة العربية النثرية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الإساسي، ومعرفة تدرج صعوبة قراءة النصوص النثرية الموجودة في الكتاب. ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة بالطريقة العشوائية البسيطة عينة من طلاب وطالبات الصف الخامس الإساسي تكونت من (٦٠٠) طالب وطالبة موزعين على عشر مدارس من مدارس مديرية تربية عمان الكبرى، بواقع عشرين شعبة صفية. واختارت خمسة نصوص نثرية من كتاب اللغة العربية المقرر للصف الخامس الإساسي بالطريقة العشوائية المنتظمة، واستخدمت الباحثة اختبار كلوز لتحديد مستوى مقروئية النصوص المختارة.

أظهرت نتائج الدراسة أنّ نصوص كتاب المطالعة المقررة مناسبة من حيث مقروئيتها إذ توزع الطلاب حسب اختبار كلوز على النحو الآتي: (٥٠,٧٦٪) عند المستوى المستقل، و(٢٢,٠٣٪) عند المستوى التعليمي، و(٢٧,٢٪) عند المستوى الإحباطي. مما يعني أنّ الكتاب يناسب (٧٢,٧٩٪) من الطلبة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن نصوص المطالعة غير متدرجة في صعوبتها وبحاجة إلى إعادة ترتيب لتتدّرج من السهل إلى الصعب.

وفي دراسة مشابهة في إجراءاتها وهدفها ومتفقة في نتائجها قامت نقرش (١٩٩١) بدراسة هدفت إلي تحديد مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الإساسي، والكشف عن تدرج نصوص القراءة في صعوبتها، ودرجة اختلاف مقروئية الكتاب باختلاف جنس القاريء. وتختلف دراسة الباحث عن هذه الدراسة في دراستها لكتاب مدرسي جديد ولصف آخر من جهة ودراسة متغير المنطقة التعليمية من جهة أخرى.

وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٥٠٠) طالب وطالبة موزعين على أربع مدارس من مدارس مدينة إربد (مدرستان للذكور ومدرستان للإناث). وطبقت الدراسة على أربعة نصوص تم اختيارها بالطريقة العشوائية المنتظمة من كتاب اللغة العربية للصف السادس الإساسي.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار كلوز للتعرف على مستوى مقروئية النصوص. وبحساب الوسط الحسابي للنسب المئوية أظهرت النتائج أن مستوى نصوص المطالعة مناسبة للطلاب في مقروئيتها بالرغم من عدم تدرجها من السهل إلى الصعب، وأظهرت النتائج أن درجة مقروئية النصوص لا يختلف باختلاف جنس القارئ.

كما أجرى خويلة (١٩٩٠) دراسة تحليلية لكتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الثانوي في الأردن، وذلك للكشف عن نقاط القوة والضعف في الكتاب. وقد ركزت الدراسة على سبعة أبعاد من بينها مدى اهتمام الكتاب باشراك الطالب.

وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات والمعايير منها صيغة رومي (Romey's Formula) لقياس مدى مدى اشراكية الكتاب للطالب. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يخص اشراكية الكتاب للطالب ما يلي:

- كانت اشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة (٠,٢٦) مما يعني أن الكتاب تسلطي لا يشرك الطالب مشاركة فعالة ويعتمد في معظمه على حقائق واستنتاجات المؤلف.
- كانت اشراكية الكتاب من خلال خلاصات الفصول (صفراً) وذلك لخلو الكتاب من اية خلاصات لدروس الكتاب .
- كانت اشراكية الكتاب للطالب من خلال النشاطات (٠,٨) وهذا يعني ان الكتاب يسير نحو الاستقصاء العلمي ولكن ببطء وهو يمثل فرصاً معقولة لقيام الطالب بنشاطات مقترحة ذاتياً .

واجرى شاهين (١٩٩١) دراسة تحليلية لكتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني الثانوي في الاردن، هدفت الى التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في الكتاب. وقد ركزت الدراسة على خمسة ابعاد من بينها درجة اشراكية الكتاب للطالب ومستوى مقروئيته.

تألفت عينة الدراسة التي خضعت لاختبار قياس المقروئية من (٥٠) طالباً في أحدى لمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان الأولى.

وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات والمعايير من بينها صيغة رومي (Romey's Formula) لقياس مدى اشراكية الكتاب للطالب، واختبار كلوز (Cloze -Test) لقياس مستوى مقروئية الكتاب وبعد تحليل البيانات كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- كانت اشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة التعليمية (٠,٥٥) مما يعني أن مادة الكتاب تعطي قدراً من المشاركة للطالب وتساعده على الاستكشاف والتحليل والتفكير والتعامل مع الكتاب بفعالية، أما اشراكية الكتاب من خلال خلاصات الدروس فكانت (صفراً) أي أنها لا تثير أسئلة جديدة إجاباتها غير موجودة في الكتاب فهي لا تساعد على الاستنتاج. وكانت اشراكية الكتاب من خلال النشاطات (٠,٤) مما يعني أن الكتاب يتيح قدراً من المشاركة ويفضل زيادة النشاطات ليكون الطالب أكثر فعالية.
- وكان مستوى مقروئية الكتاب مناسباً بشكل عام، إذ يضع الكتاب (٠,٢٢) من الطلاب في مستوى التعلم الذاتي أي بدون مساعدة المعلم، (٠,٥٠) من الطلاب في المستوى التعليمي (٠,٢٨) من الطلاب في مستوى الاحباط .

وفي مجال استقصاء أثر بعض المتغيرات في مقروئية الكتب المدرسية أجرى داود (١٩٧٧) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة الارتباطية بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية والتعرف على القدرة التنبوئية لبعض المتغيرات اللغوية في الكشف عن درجة المقروئية.

ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث بطريقة عشوائية (٣٠) نصاً من نصوص كتب القراءة العربية للصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة

الابتدائية في البلاد العربية، كما اختار بطريقة عشوائية (٣٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الابتدائي واجرى عليهم الاختبار الكلوزي في النصوص التي اختارها وكشفت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين المقروئية ومعدل تكرار الكلمة.
- وجود علاقة إرتباطية سالبة بين المقروئية ومتوسط طول الكلمة من الحروف ومتوسط طول الجملة من الكلمات.
- لا يوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة المقروئية وبين النسب المئوية للجمل الاسمية والنسب المئوية للمعارف.

كما أجرت بلاك (Black, 1983) دراسة على (٢٣٩) طالباً من الصف الثامن هدفت إلى تحديد مدى تعقد النص ومعرفة القارئ بالموضوع على المقروئية، وتحديد كيفية تأثير التنّوع في هذه العوامل ومدى استيعاب النّص في استراتيجيات المعالجة المستخدمة من قبل القاريء. وأظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- انّ تعقد النص ومعرفة القارىء بالموضوع يؤثران على المقروئية، وعلى الاستراتيجيات التي يستخدمها القارىء في معالجة النص
- انّ ما يتضمنه النص من اشارات وايماءات تساعد القارىء على التنبؤ بالكلمات المحذوفة في الاختبار الكلوزي.
- يمكن تطوير معادلة أكثر دقة للمقروئية.

وفي المجال نفسه قامت سونينبلك (Sonnenblick,1984) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر مجموعتين من متغيرات المقروئية المؤثرة في استيعاب نصٍ ما. وشملت الدراسة أربعين نصاً أجريت عليها اختبارات استيعاب قرائية من اختبارات التطوير التربوي العام (GED)، وحللت لاستنتاج متغيرات المقروئية التقليدية، ولاشتقاق مقاييس خاصة لقياس الصعوبة النحوية، ومقاييس صعوبة المفردات.

وبينت نتائج الدراسة أنّ المتغيرات المشتقة لتحليل النصوص القرائية (الصعوبة النحوية وصعوبة المفردات) وضحت فرقاً كبيراً في الاستيعاب أكثر مما في عوامل المقروئية التقليدية، كما أنّ المتغيرات المشتقة من تحليل النصوص القرائية مرتبطة بشكل عالٍ مع صعوبة النّص أكثر من ارتباطها بمتغيرات المقروئية التقليدية، وأظهرت أنّ أسلوب تحليل النصوص القرائية يمكن استخدامه أداة بحث في المقروئية، وإنّ صيغ المقروئية من الأدوات النافعة من الناحية التطبيقية.

وأجرت جونسون (Johnson, 1986) دراسة هدفت إلى تقصي أثر ثلاثة عوامل (تكرار الكلمة، وطول الجملة، وتركيب الجملة) في مستوى مقروئية الكتب الجامعية المقررة حيث أخذت نصين مؤلفين من (١٠٠٠) كلمة من كتب جامعية أبقت فيها على محتوى المادة في حين أُجرت تغييرات في أسلوب الكتاب، وقدم النصان بعد اعادة صياغتهما بطريقة تتباين فيها العوامل الأسلوبية الثلاثة لعينة من (٣٣٦) طالباً من أربع مدارس ثانوية وقورن متوسط علامات النصوص الأصلية بمتوسط علامات النصوص البديلة التي أعيدت كتابتها، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أنّ نص الخلايا كان اسهل عندما أعيدت كتابته بجمل قصيرة وكلمات مألوفة متكررة، كما أنه بدا أسهل عندما كُتب بحيث تتوافر فيه العوامل الأسلوبية الثلاثة.
- أنّ نص الكمبيوتر بدا أسهل عندما أُعيدت كتابته بأسلوب التركيب الجملي وحده أو بالعناصر الثلاثة.
- أنّ مقروئية النصوص تحسنت عند تبسيط الصعوبات الموجودة فيها بالرغم من عدم اجراء أي تغيير في مضمونها.

كما قام علي (Ali, 1994) بداسة هدفت إلى التعرف على أثر طبيعة النّص القرائي في القدرة الاستيعابية للطلبة الذين يدرسون الانجليزية كلغة

أجنبية، وأثر تسهيل النّص القرائي من خلال مفردات وتراكيب ميسرة.

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر الأدبي ذوات التحصيل المتوسط في اللغة الانجليزية تمّ اختيارها عشوائياً من (١٧) شعبة صفية في عشر مدارس من المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باجراءات تيسير نص قرائي من منهاج اللغة الانجليزية للصف الثاني عشر الأدبي، تضمنت اعداد أربعة نماذج للنص القرائي (النّص الأصلي غير الميسرة مفرداته وتراكيبه، النّص ذي المفردات الميسرة والتراكيب الأصلية، النص ذي التراكيب الميسرة والمفردات الأصلية، النّص ذي المفردات والتراكيب الميسرة) وتم توزيع أفراد العينة باستخدام طريقة التعيين العشوائي على مجموعات الدراسة الأربع.

واستخدم الباحث اختبار كلوز لتحديد الطالبات ذوات التحصيل المتوسط، واختبار تحصيلي في الاستيعاب تكون من (٢٥) فقرة من نوع الاختبار من متعدد طُبق على مجموعات الدراسة. وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات الدراسة الأربع عُزيت لنوعية اللغة المستخدمة في نصّ القراءة.
- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية لصالح تيسير المفردات، ولم يكن لتيسير التراكيب أثرٌ ذو دلالة إحصائية.

وفي مجال البحث في أدوات المقروئية أجرت الصيصي (Sesi, 1982) دراسة هدفت إلى بحث إمكانية تطبيق الاختبار الكلوزي بوصفة مؤشراً لمقروئية نصوص قرائية في اللغة العربية.

تكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالباً و(١١٩) طالبة، واختارت الباحثة تسعة نصوص قرائية بطويقة عشوائية من كتب المطالعة العربية المقررة للصفوف الخامس والسابع والتاسع، ومثّلت كلّ صفٍ بثلاثة نصوص قراءة،

وقسّمت كلّ صف إلى اختباري كلوز. سبقت عملية حذف الكلمات بأرقام مختارة عشوائياً من (١-٥)، وبدأ الحذف عند الجملة الثانية بدءاً بكلمة تنسجم مع الرقم المعطى، ثم يليها حذف الكلمة الخامسة في النّص، وكشفت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في درجة مقروئية نصوص الاختبار عند الصفوف الثلاثة.
- متوسطات الصف الخامس الابتدائي كانت أعلى من متوسطات الصفين السابع والتاسع.
- وجود تفاوت في درجة مقروئية النصوص الثلاثة لكل مستوى من الصفوف.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الاختبار الكلوزي الأول والاختبار الكلوزي الثاني.

وأشارت الباحثة بناءً على هذه النتيجة إلى أنّ اختبار كلوز يتصف بالصدق والثبات ويمكن استخدامه مقياساً لمقروئية نصوص قرائية في اللغة العربية.

كما أجرى سوليفان (Sulivan, 1984) دراسة بهدف معايرة مجموعة مواد التقييم حتى يمكن استخدام اختبار كلوز من قبل المدرسين كوسيلة لقياس قدرة الطلاب الاستيعابية.

تألف اختبار كلوز من نصوص تغطي المرحلتين الابتدائية والثانوية، وطريقة كلوزية مُعدّلة لوضع الدرجات، وصممت الطريقة المعدّلة لتزويد معلم الصف بمعلومات تقييمية وتشخيصية حول قدرات طلابه الاستيعابية، ومعلومات أكثر تحديداً عن مقدرة القارئ على معالجة النّص. وتمت كتابة أربعة أنماط لنصوص على شكل بدائل (أ، ب، جـ د) عند كلّ مستوى من المستويات الخمسة (٣، ٥، ٧، ٩، ١١)، وتمت مراعاة جاذبية النّص ومقروئيته. وكجزء من عملية المعايرة تمّ البحث في أسلوب تحديد الثقة في الدرجات بسبب

اللاموضوعية التي تلازم نتائج التفسير، وتمّ حساب مدى مصداقية صيغ البدائل في هذا الاختبار، وثبات اختبار المهارات الاساسية في الاستيعاب الذي تمّ تطبيقه حلال اسبوعين من تطبيق اختبار كلوز. وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- أنّ نصوص الاختبار الكلوزي والاجراءات التفسيرية يمكن أن تزوّد المعلمين بمقياس ثابت وصادق لقياس مستوى الاستيعاب بالرغم من اقتراح بعض التعديلات عليها.
- أظهرت الدراسة وجود ميل لظهور معاملات ارتباطية أقوى في الصفوف الابتدائية.
- وجود فروق في المتوسطات الحسابية ذوات دلالة إحصائية في جميع المراحل مما يعني أن بعض الصيغ المحددة في كلّ مرحلة قد تتطلب المراجعة والتعديل أو الحذف إذا ما أريد استخدامها كاختبارات قبلية أو بعدية.

وللبحث عن صيغ للتنبؤ بمقروئية كتب القراءة العربية أجرى الهيتي (AL-Heeti, 1984) دراسة هدفت التوصل إلى صيغة للمقروئية للتنبؤ بمستوى مقروئية نصوص في كتب القراءة العربية المقررة للصفوف الابتدائية في العراق، وطوّر الباحث طريقة تحكيم جديدة عرفت بطريقة جان (Jan Technique) تقوم على اختيار نصوص نثرية من كتب القراءة للصفوف الابتدائية الستة وعددها ستون نصاً، واستخدم مقياس تقدير مكون من ست درجات، حددت الدرجة الأولى بالنصوص الموضوعة للصف الأول ورمز لها بالرقم (١) وخصصت الدرجة الأخيرة للنصوص من مستوى الصف لسادس ورمز لها بالرقم (٦).

ووزّع الباحث النصوص المختارة على خمسة عشر معلماً ممن يدرّسون الصفوف الستة وطلب منهم الحكم على صعوبة هذه الفقرات المختارة باستخدام

المقياس، واستخدم الباحث علامات المحكمين متغيراً تابعاً، وخمسة متغيرات لغوية كمتغيرات مستقلة. وكشفت الدراسة عن وجود اتساق في أحكام المعلمين بالرغم من عدم التزامهم بتعليمات الأسلوب. كما وجد أنّ معامل الارتباط كان منخفضاً وعزى ذلك إلى كثرة عدد النصوص وإلى ضيق مدى المتغيرات التي استخدمها. وخلص الباحث إلى أنّ طريقة التحليل التحكيمي مناسبة لتطوير صيغ تتنبأ بمقروئية نصوص قرائية في اللغة العربية تتسم بالصدق والثبات.

وقامت هامسك (Hamsik, 1985) باجراء دراسة هدفت إلى تحديد فيما إذا كانت صيغ المقروئية المطوّرة لقياس صعوبة القراءة لقراء من أصل انجليزي يمكن تطبيقها لقياس مقروئية نصوص لمتعلمي اللغة الانجليزية بوصفها لغة ثانية لتحضير مهامهم الاكاديمية المستقبلية.

واستخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان للرتب لقياس مدى الارتباط بين نتائج اختبار كلوز للطلبة المسجلين ونتائج صيغ المقروئية المطورة، صيغة فلش، وصيغة ديل -شال، وصيغة فراي، وصيغة لورج (Flesch Formula, Dale - Chall Formula, Fry Graph, Lorge Formula). وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- هناك علاقة قوية بين نتائج اختبار كلوز لطلاب اللغة الانجليزية كلغة ثانية ونتائج ضيغ المقروئية على النصوص المستخدمة.
- يمكن استخدام صيغ المقروئية المطورة في هذه الدراسة لقياس مستوى مقروئية طلبة اللغة ألانجليزية كلغة ثانية، ويمكن استخدامها لاختيار مواد مناسبة لمستواهم القرائي.

تبين من خلال استعراض الدراسات المتعلقة بكتب اللغة صحة اختبار كلوز واتصافه بالصدق والثبات كأداة لقياس المقروئية، وملاءمته لقياس مقروئية كتب القراءة العربية. كما كشف بعضها عن ملاءمة الصيغ المستخدمة للقراء من أصل انجليزي لمتعلمي الانجليزية كلغة ثانية، واوضحت أثر بعض

المتغيرات اللغوية في المقروئية مثل تكرار الكلمة وطولها وطول الجملة. كما كشفت الدراسات المتعلقة بمستوى مقروئية واشرا كية الطالب في بعض كتب اللغة العربية عن مناسبة هذه الكتب للطلبة في مقروئيتها، إذ أنّها تضع الطالب في المستوى التعليمي مما يعني أن استيعاب الطالب يقترن بمساعدة المعلم، أما من حيث إشراكيتها للطالب فتكاد أن تكون متدنية إذ أنها لا تحفز الطالب على البحث والاستقصاء، ولا تتضمن خلاصات ونشاطات مثيرة لتفكير الطالب.

الدراسات في مجال المناهج والكتب المدرسية الأخرى:

تمكن الباحث من مراجعة عدد من الدراسات التي سعت إلى التعرف على مستوى مقروئية ودرجة إشراكية الكتب المدرسية في مجال العلوم الأخرى مثل الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية. وقد تميزت دراسة الرياضيات في غرضها إذ ركزت على مدى ملاءمة اختبار كلوز لقياس مقروئية نصوص رياضية في اللغة العربية وبيان أثر بعض المتغيرات اللغوية في المقروئية، بينما كان الغرض الاساسي للدراسات الاخرى في مجالي العلوم والدراسات الاجتماعية التعرف على مستوى مقروئية ودرجة إشراكية الكتاب المدرسي للطالب.

ففي مجال الرياضيات أجرى جرادق وصوايا (١٩٨٠) دراسة هدفت إلى تحديد مدى ملاءمة اختبار كلوز لقياس مقروئية نصوص رياضية في اللغة العربية، وتحديد المتغيرات التي توثر في المقروئية. واختار الباحثان (٢٠) فقرة بالطريقة العشوائية البسيطة من كتب الرياضيات للصف الأول المتوسط المقررة في المملكة العربية السعودية، وقدمت لعينة من (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في خمس مدارس متوسطة تابعة للمنطقة التعليمية في الرياض.

وخلصت الدراسة الى ان اختبار كلوز يصلح لقياس النصوص الرياضية

باللغة العربية. وأشارت نتائج الدراسة الى ان سبعة متغيرات كانت كافية لتفسير مانسبته ٧٥٪ من مستوى مقروئية النصوص الرياضية باللغة العربية وهي: عدد أسماء المفاهيم الرياضية التي تؤلف الصفة جزءً منها مثل: خط مستقيم وزاوية قائمة، عدد الافعال، عدد الصفات، عدد الجمل الرياضية، عدد الرموز الرياضية غير المألوفة، عدد الكلمات الرياضية غير المألوفة، عدد الجمل. ووجد أن المتغيرات الخاصة بلغة الرياضيات فسرت وحدها ٤٤٪ من التباين في مقروئية النصوص الرياضية باللغة العربية.

وفي مجال كتب العلوم أجري العديد من الدراسات، فقد أجرى أزار (Azar, 1982) دراسة تحليلية لكتب العلوم الايرانية في المرحلة الثانوية شملت كتابي الاحياء والجيولوجيا بهدف تحديد درجة إشراكية الكتابين للطالب ومستوى مقروئيتهما. واعتمد الباحث مجموعة من المعايير منها صيغة رومي (Romey's Formula) لقياس إشراكية الكتابين للطالب من خلال عرض المادة التعليمية والرسومات والأشكال وخلاصات الفصول والنشاطات، واستخدم صيغة فراي (Fry's Formula) لحساب مقروئية الكتابين وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف إشراكية كتاب الاحياء للطالب إذ لا يفسح له المجال للبحث، في حين تميّز الفصل الأول من كتاب الجيولوجيا بمستوى إشراكية جيد إذ يشجع الطالب على البحث والاستقصاء. أما من حيث مستوى مقروئية الكتابين فإنهما يضعان الطالب في مستوى الاحباط أي أن الطالب لا يستوعب ما يقرأ في الكتابين حتى بمساعدة المعلم.

وفي دراسة مشابهة أجرى الصوري (١٩٨٦) دراسة تحليلية تقويمية لكتب الاحياء للمرحلة الثانوية في الأردن، للتعرف على الخصائص العامة لكتب الاحياء ومدى استيعاب الكتب المذكورة لموضوعات علم الاحياء المعاصرة ودرجة إشراكيتها للطالب ومستوى مقروئيتها.

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالباً موزعين على ست شعب صفية تمثل ثلاث مدارس ثانوية في مدينة اربد. وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات من بينها صيغة رومي للتعرف على إشراكية الكتب للطالب، واختبار كلوز لتحديد مستوى مقروئيتها وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- إشراكية كتب الاحياء بشكلٍ عام متدنية، فهي لا تعطي الطالب فرصة المشاركة الفعالة، وهذا يعني أنّ الكتب تحوي حقائق علمية واستنتاجات المؤلّف وتعميماته.
- مستوى مقروئية كتب الاحياء بشكل عام تضع الطالب في المستوى التعليمي أي أن بإمكان الطالب استيعابها بمساعدة المعلم، إذ كانت نسبة الطلاب في المستوى التعليمي (٦٦.٢١٪) أما المستوى المستقل بدون مساعدة المعلم فكانت (٢١,٦٢٪) وفي مستوى الاحباط (١٢.١٦٪).

وأجرى الخليلي وبشير وفريج (١٩٨٧) دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الفيزياء المقرر للصف الثالث الثانوي العلمي في الأردن، هدفت إلى تحديد مستوى مقروئية الكتاب ودرجة إشراكيته للطالب.

تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وهم جميع طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مدرسة المفرق الثانوية للبنين، وقد استخدم الباحث اختبار كلوز لقياس مقروئية الكتاب، وطريقة رومي لقياس درجة إشراكية الكتاب للطالب، وأظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- كان مستوى مقروئية الكتاب بشكل عام متدنياً، إذ يضع الكتاب ثلثي الطلبة تقريباً (٦٧,٨٦٪) في مستوى الاحباط، و (٢٦,٤٣٪) في المستوى التعليمي، و (٥,٧٪) فقط في المستوى المستقل.
- كانت إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية (٠,١٨)، أمّا إشراكية الكتاب من خلال خلاصات الفصول فكانت صفراً، وكانت إشراكية الكتاب من خلال النشاطات (٠,٣). مما يعني أن الكتاب تسلطي

ويحوي في معظمه حقائق واستنتاجات ولا يوفر للطالب فرصاً معقولة للمشاركة.

كما أجرى الخليلي وخشان ومساعدة (١٩٨٧) دراسة مماثلة لكتاب الكيمياء المقرر للصف الثالث الثانوي العلمي في الأردن، هدفت إلى معرفة مستوى مقروئية الكتاب ودرجة إشراكيته للطالب.

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي في مدرسة الأمير الحسن الثانوية للبنين في إربد وعددهم (١١٢) طالباً لمعرفة مستوى مقروئية الكتاب، وقد استخدم الباحث اختبار كلوز لقياس مستوى مقروئية الكتاب وطريقة رومي لتحديد درجة إشراكية الكتاب للطالب، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- يضع الكتاب معظم الطلاب (٦٥.٢٪)في مستوى الإحباط و(٣٢,١٪) في المستوى التعليمي، ونسبة قليلة جداً ارتقت إلى المستوى المستقل (٢,٧٪)، وبشكل عام فإن مقروئية الكتاب متدنية.
- كانت إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية (٠,٠٧٥)، في حين كانت إشراكية الكتاب للطالب من خلال خلاصات الفصول (صفراً)، وكذلك انعدمت إشراكية الكتاب للطالب من خلال النشاطات إذ كانت (صفراً). وهذا يعني أنّ الكتاب تسلطي ولا يحوي في معظمه إلاّ حقائق واستنتاجات المؤلف ولا يعطي فرصة المشاركة الفعّالة للطالب.

وقامت دعنا (١٩٨٨) بدراسة لمقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية. هدفت إلى التعرف على مدى صلاحية اختبار كلوز لقياس مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا (الرابع والخامس والسادس) ومستوى مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا، ومدى فعالية بعض المتغيرات اللغوية الخاصة بمادة العلوم والتي اشتملت عليها الكتب المذكورة (عدد حروف الجر والنصب والجزم لكل مئة كلمة ، كثافة المصطلحات

درجة إشراكية الكتاب للطالب ومستوى مقروئيته. واستخدم الباحث صيغة رومي لقياس إشراكية الكتاب للطالب، واختبار كلوز لقياس مستوى مقروئية الكتاب.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتاب يحرم الطالب من فرصة المشاركة الفعالة ويحتوي في معظمه على حقائق واستنتاجات المؤلف، كما أنّ الكتاب يضع الطالب في المستوى التعليمي، إذ إنّ (٤٣,٩٣٪) من الطلاب في المستوى التعليمي، و(٣٦,٢٦٪) في مستوى التعلم الذاتي، و(١٩,٦٩٪) في مستوى الاحباط، وبشكل عام فإن مقروئية الكتاب مناسبة.

كما أجرى الشقران (١٩٩٢) دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن، بهدف الكشف عن نقاط القوة والضعف في الكتاب. وقد ركزت الدراسة على خمسة أبعاد من بينها درجة إشراكية الكتاب للطالب ومستوى مقروئيته. واستخدم الباحث طريقة رومي لقياس إشراكية الكتاب، واختبار كلوز للتعرف على مستوى مقروئية الكتاب.

تألفت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف الخامس الأساسي في إحدى مدارس لواء الرمثا لمعرفة مستوى مقروئية الكتاب. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- الكتاب في معظمه يحوي حقائق واستنتاجات المؤلف، وهذا يعني أن الكتاب تسلطي لا يعطي الطلاب فرصة المشاركة الفعّالة.
- مستوى مقروئية الكتاب متدنية حيث كان (٤٦,٥٪) من الطلاب في مستوى الاحباط، و(٥١,٢٪) في المستوى التعليمي، و(٢,٣٪) في المستوى المستقل. وهذا يعني أنّ ما يقارب نصف الطلاب لا يستوعبون ما يقرأون حتى بمساعدة المعلم وهي نسبة كبيرة تدل على تدني مستوى مقروئية الكتاب.

لدى التمعن في القسم الثاني من الدراسات المتعلقة في غير كتب اللغة نجد أن جميع هذه الدراسات قد ركزت على قياس مستوى مقروئية وإشراكية الطالب في هذه الكتب باستثناء دراسة جرداق التي اختلفت في هدفها حيث بحثت في مدى ملاءمة الاختبار الكلوزي في قياس مقروئية نصوص رياضية في اللغة العربية، وأثر بعض المتغيرات في المقروئية. كما يلاحظ التشابه في نتائج هذه الدراسات إذ أنّ مستوى مقروئيتها يضع الطالب في المستوى التعليمي، ودرجة إشراكيتها للطالب تكاد أن تكون متدنية.

وقد خلص الباحث من خلال استعراضه للدراسات السابقة إلى أن معظم الدراسات سواء أكانت في مجال اللغة أو في مجال العلوم الأخرى قد استخدمت الاختبار الكلوزي لقياس المقروئية لما تميز به من الصدق والثبات، وأنّ بعضاً من هذه الدراسات أجريت للتأكد من مدى صلاحيته في قياس مقروئية نصوص في اللغة العربية والرياضيات كدراسة الصيصي وجرادق. كما استخدمت جميع الدراسات التي توصل لها الباحث صيغة رومي لقياس درجة إشراكية الكتاب المدرسي للطالب.

وتبين للباحث من خلال النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات السابقة أن الكتب المدرسية لا تتيح للطالب فرص المشاركة الكافية ولا توفر له فرص البحث والاستقصاء، كما أن مستوى المقروئية في معظمها يناسب الطلبة في المستوى التعليمي، وإن عدداً من المتغيرات اللغوية ذات علاقة ارتباطية قوية بمقروئيتها كطول الكلمة ودرجة شيوعها وطول الجملة وتركيبها. وقد اسهمت مراجعة الدراسات السابقة اسهاماً كبيراً بمساعدة الباحث في اختيار أدوات البحث ومنهجيته التي تتلاءم ومشكلة الدراسة وأهدافها.

كما أشارت إلى الحاجة لاجراء المزيد من الدراسات للتأكد من مدى ملاءمة الكتب المدرسية للطلبة في مقروئيتها ودرجة إشراكيتها للطالب.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من فئتين: الفئة الأولى: تتكوّن من جميع طلاب وطالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الكرك (مديرية تربية قصبة الكرك، مديرية تربية لواء المزار الجنوبي، مديرية تربية لواء القصر) للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦، وعددهم (٤٥٣٠) طالباً وطالبة، (٢٤٢٧ طالباً، ٢١٠٣ طالبة) يتوزعون على (١٩٠) شعبة صفية في (١٢٩) مدرسة، وفق سجلات أقسام الاحصاء والتخطيط في مديريات التربية والتعليم. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس .

جدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأول على مديريات التربية والتعليم

عدد المدارس والشعب والطلبة		مديريات التربية والتعليم			
		تربية قصبة الكرك	تربية لواء المزار الجنوبي	تربية لواء القصر	المجموع
عدد المدارس	ذكور	٣٥	١٥	١١	٦١
	إناث	٣٩	١٧	١٢	٦٨
	المجموع	٧٤	٣٢	٢٣	١٢٩
عدد الشعب	ذكور	٥٦	٢٦	١٦	٩٨
	إناث	٥١	٢٣	١٨	٩٢
	المجموع	١٠٧	٤٩	٣٤	١٩٠
عدد الطلبة	ذكور	١٤٤٠	٦٣٥	٣٥٢	٢٤٢٧
	إناث	١٢٣٨	٤٧٨	٣٨٧	٢١٠٣
	المجموع	٢٦٧٨	١١١٣	٧٣٩	٤٥٣٠

الفئة الثانية: وتتكوّن من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن المتضمن (١٨) درساً.

عينة الدراســـــــة :

تشمل الدراسة فئتين، هما :

<u>١- فئة المدارس والشعب الصفية والطلبة:</u>

تكوّنت عينة الدراسة من (١٨) مدرسة تشكل ما نسبته (١٤٪) تقريباً من عدد المدارس ضمت (٦١٢) طالباً وطالبة تمثل (١٣٪) تقريبا من مجتمع الدراسة، موزعة على (٢٣) شعبة صفية تمثل (١٢٪) تقريباً من عدد الشعب في مجتمع الدراسة. وتمّ اختيار المدارس بالطريقة العشوائية الطبقية ليتناسب عدد المدارس والشعب من حيث الجنس والمديرية التابعة لها مع طبيعة توزيعهما في مجتمع الدراسة. وتمّ اختيار المدارس والشعب ضمن المديرية الواحدة بالطريقة العشوائية البسيطة من بين مدارس مجتمع الدراسة التي تعددت فيها شعب الصف السابع الأساسي وتغيب عن الامتحان (١٨) طالباً وطالبةً وبذلك كان العدد النهائي للعينة (٥٩٤) طالباً وطالبةً. ويبين جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب المديرية والجنس .

جدول رقم (٢)
توزيع أفراد عينة الدراسة الأولى حسب جنسهم ومديرية التربية والتعليم التابعة لها

عدد المدارس والشعب الصفية		مديريات التربية والتعليم: تربية قصبة الكرك	تربية لواء المزار الجنوبي	تربية لواء القصر	المجموع
عدد المدارس	ذكور	٥	٢	٢	٩
	إناث	٥	٢	٢	٩
	المجموع	١٠	٤	٤	١٨
عدد الشعب	ذكور	٧	٣	٢	١٢
	إناث	٦	٣	٢	١١
	المجموع	١٣	٦	٤	٢٣
عدد الطلبة	ذكور	١٨١	٨٥	٤٥	٣١١
	إناث	١٧٠	٦٩	٤٤	٢٨٣
	المجموع	٣٥١	١٥٤	٨٩	٥٩٤

- يتميز اختبار كلوز بالصدق والثبات في قياس مقروئية نصوص قرائية في اللغة العربية ، كما أثبتته دراستا داود (١٩٧٧) والصيصي (sesi, 1982) .
- يتميز اختبار كلوز بسهولة تنفيذه لأن عملية الحذف والتصحيح توفر وقتاً وجهداً (جدعان، ١٩٨٩).
- يقيس اختبار كلوز صعوبة النص نفسه، لا صعوبة الأسئلة (Harrison,1984) .
- يقلل اختبار كلوز من فرص التخمين، لأن تعبئة الفراغات تتطلب من الطالب قراءة النص واستيعابه (Harrison,1984) .
- أن الصيغ والمعادلات الأخرى المقترحة لقياس مقروئية لغات أجنبية يصعب تطبيقها على نصوص في اللغة العربية، لاختلاف طبيعة اللغات (جدعان، ١٩٨٩) .

طريقة بناء اختبار كلوز في الدراسة وتطبيقه.

قام الباحث ببناء اختبار كلوز وتطبيقه بعد الاستئناس بدراستي جدعان (١٩٨٩) ونقرش (١٩٩١) وفق الخطوات التالية:

- تمّ اختيار النصوص اختياراً عشوائياً .
- حذف كل خامس كلمة في النص، إذ كان مجموع الكلمات المعتمدة (٢٠) كلمة مع الاستثناءات التالية:

أ- عدم احتساب الفراغ الأول في النص وترك جملة في نهاية النص لتساعد الطلبة على فهم سياق النص.

ب- عدم احتساب فراغات الكلمات التي تعتمد معرفتها على التذكر كالأرقام أو شيوعها كما في كلمة الله في صلى الله عليه وسلّم.

- وُضعت فراغات متساوية الطول مكان الكلمات المحذوفة، كي لا يوحي طول الفراغ بالكلمة المحذوفة.
- طُلب من كل طالب وضع كلمة واحدة مكان كل فراغ في النص .
- تمت قراءة النص قراءة جهرية من قبل الباحث أو المعلم قبل بدء الاختبار

- أعطي الطلبة الوقت الكافي (٤٥ دقيقة) لإنهاء الاختبار والذي تمّ تحديده من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية .

طريقة تصحيح الاختبار وتفسير نتائجه : راعى الباحث ما يلي :

- أعطيت علامة واحدة لكل كلمة استرجعها الطالب بصورة صحيحة سواء أكانت الكلمة الأصلية أو المرادفة في المعنى أو أي كلمة تحافظ على سلامة الفكرة .
- أعطيت الكلمة الخاطئة صفراً .
- لم تؤخذ الأخطاء الإملائية والنحوية بعين الاعتبار .
- كانت العلامة القصوى لكل فراغ علامة واحدة والدنيا صفراً، ولما كان الاختبار الكلي يتضمن أربعة نصوص لكل منها (٢٠) فراغاً، كانت العلامة القصوى للنص (٢٠) وللاختبار الكلي (٨٠) في حين كانت العلامة الدنيا لكل من النص والاختبار الكلي صفراً. وقد حوّلت العلامات الكلية إلى علامات مئوية ليسهل تصنيفها في مستويات المقروئية.

وصنّف الطلبة وفقاً لنتائجهم في المستويات الثلاثة المعتمدة للاختبار (جدعان، ١٩٨٩) و (نقرش، ١٩٩١) وهاريسون(Harrison, 1984):

- المستوى المستقل : ويضم الطلبة الذين تتراوح علاماتهم بين ٦١-١٠٠٪.
- المستوى التعليمي : ويضم الطلبة الذين تتراوح علاماتهم بين ٤١٪-٦٠٪.
- المستوى الاحباطي : ويضم الطلبة الذين تقل علاماتهم عن ٤٠٪ .

ثبات الاختبار وصدقه :

تمّ التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على لجنة من المتخصصين تألفت من ثلاثة من مشرفي اللغة العربية واثنين من معلمي اللغة العربية للصف السابع الأساسي والمشرف على الدراسة وأحد أعضاء لجنة الإشراف وذلك لابداء رأيهم في مدى التزام الاختبار بالتعليمات ودرجة شمولية الاختبار لأقسام الكلمة، وإلى أي درجة يمكن لهذا الاختبار أن يقيس مستوى مقروئية نص القراءة؟ وقد أبدى المحكمون رأيهم بأنّ الاختبار مناسب. كماطبّق الاختبار على

عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية، تألفت من (٥٠) طالباً وطالبة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية وذلك لتحديد الزمن اللازم للإجابة عن كل نص من خلال تسجيل الزمن الذي ينهي فيه كل طالب وطالبة الإجابة عن كل نص، وحسب المعدل لتحديد الزمن اللازم للإجابة عن كل نص فكان معدل الزمن للنص الواحد (١١) دقيقة، وبناءً على ذلك خُصص للاختبار ككل حصة صفية واحدة مدتها (٤٥) دقيقة. بالإضافة إلى التأكد من وضوح تعليمات الاختبار وفعاليتها. وقد أظهرت إجراءات التطبيق فعالية التعليمات ووضوحها. وتمّ حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كورد-ريتشاردسون ٢٠ (KR20) بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وكان معامل الثبات المحسوب (٩٦٪) .

طريقة رومي (Romye's Formula) :

استخدم الباحث طريقة رومي لقياس إشراكية الكتاب للطالب. وتتلخص طريقة رومي في الخطوات التالية كما عرضها الصوري (١٩٨٦) :

١- إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية :

قام الباحث باختيار عشر صفحات من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بطريقة عشوائية، وقرأ خمساً وعشرين جملة من كل صفحة من الصفحات المختارة، وقام بتصنيفها حسب الفئات التالية :

أ- عبارات الحقائق (Statements of Facts) : وهي الجمل التي تتضمن معلومات أو مشاهدات قام بها شخص آخر غير الطالب .

ب- الاستنتاجات أو التعميمات الصريحة (Stated Conclusion or Generalization) : وهي الآراء التي يستخلصها المؤلفون من المعنى أو من العلاقة بين الفقرات .

ج- التعريفات (Definitions) : وهي العبارات التي يعرضها الكتاب لتحديد المعاني والمصطلحات والمفردات الواردة فيه .

د- الأسئلة التي تسأل ويجيب عليها الكتاب مباشرة .

هـ- الأسئلة التي تتطلب قيام الطالب بتحليل المعلومات .

و- الجمل الاخبارية التي تتطلب من الطالب القيام بتحليل المعلومات .

ز- الإرشادات التي تطلب من الطالب أداء وتحليل نشاط ما، والعبارات التي تطرح مشكلة ليقوم الطالب بحلها .

ح- الأسئلة التي تسأل لإثارة اهتمام الطالب ولا يوجد لها إجابة مباشرة في الكتاب.

ط- الجمل التي توجه القارئ للنظر إلى شكل أو رسم، والتعليمات الاجرائية في النشاطات والجمل التي لا تلائم أياً من التصنيفات السابقة .

ي- الأسئلة البلاغية (Rhetorical Questions) : وهي الأسئلة التي تطرح لمجرد التأثير في النفوس وليس بقصد الحصول على جواب .

ويحسب معامل إشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة التعليمية من العلاقة التالية :

$$\text{معامل إشراكية الكتاب للطالب} = \frac{\text{هـ} + \text{و} + \text{ز} + \text{ح}}{\text{أ} + \text{ب} + \text{ج} + \text{د}}$$

ومما يجب ملاحظته أن الفقرات أ، ب، ج، د لا تحتاج مشاركة الطالب أو استخدام مهارات استقصاء علمية، فهي تمثل المستويات الدنيا. أما الفقرات هـ و، ز، ح فهي تحتاج إلى مشاركة الطالب وتخلق التوجه الاستقصائي لديه، فهي تمثل مستويات عليا. أما الفقرات ط، ي فهي لا تؤثر بشكل حقيقي على فائدة الكتاب وإشراكيته للطالب فتمّ تجاهلها .

٢- إشراكية الكتاب من خلال خلاصات الفصول :

تمّ اختيار ثلاثة دروس اختياراً عشوائياً من الكتاب ، ثم قراءة فقرتين من خلاصة كل درس من الدروس الثلاثة، وصُنفت كل جملة من جمل الخلاصات إلى واحدة من الفئتين التاليتين :

أ- جمل تكرر استنتاجات الدرس .

ب- جمل تثير أسئلة جديدة إجاباتها غير موجودة في الكتاب .

ويحسب معامل إشراكية الكتاب للطالب من خلال خلاصات الفصول من خلال العلاقة التالية :

$$\text{معامل الإشراكية} = \frac{\text{ب}}{\text{أ}}$$

٣- إشراكية الكتاب من خلال النشاطات :

تمّ اختيار عشر صفحات عشوائياً من الكتاب، واحصاء عدد النشاطات التي يقترح الكتاب أن يقوم بها الطالب. ويحسب معامل إشراكية الكتاب للطالب من خلال النشاطات حسب العلاقة التالية :

$$\text{معامل الإشراكية} = \frac{\text{عدد النشاطات المقترح القيام بها}}{\text{عدد الصفحات المختارة}}$$

تفسير قيم المعاملات :

حسب القوانين السابقة لحساب معامل إشراكية الكتاب فيمكن اعتماد المعايير التالية التي عرضها الصوري (١٩٨٦) عند تفسير النتائج :

- إذا كان معامل إشراكية الكتاب للطالب يساوي صفراً، فهذا يعني انعدام إشراكية الكتاب للطالب .
- إذا كان معامل إشراكية الكتاب للطالب يساوي واحداً، فهذا يعني أن نصف عبارات الكتاب تشرك الطالب وتحثه على التفكير والنصف الآخر لا يشركه .
- كلما زادت قيمة معامل الإشراكية ارتفعت نسبة إشراكية الكتاب للطالب وزادت نسبة المادة التي تتطلب الاستقصاء والبحث مقارنة بالمادة التي لا تتطلبه.
- إذا قل معامل إشراكية الكتاب عن (٠,٤) فيعد الكتاب تسلطياً، أي أنه

يتضمن تحدياً قليلاً لفكر الطالب .

- إذا كان معامل إشراكية الكتاب أكثر من (١,٥) فهذا يعني أن الكتاب لا يحوي إلا أسئلة ، ومثل هذا الكتاب لا يعطي الطالب البيانات الكافية ليتعامل معها بفعالية .

الصدق والثبات :

قام الباحث بتزويد اثنين من مشرفي مبحث اللغة العربية الذين يشرفون على تدريس كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بإجراءات طريقة رومي لقياس إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية وخلاصات الفصول والأنشطة ومناقشتها معهم ومن ثم تزويدهم بالصفحات المختارة عشوائياً لكل من عرض المادة التعليمية والأنشطة وخلاصات الفصول، ليقوم كل واحد منهم بتصنيف الجمل والخلاصات حسب التصنيفات الواردة في طريقة رومي. وقام الباحث بمقارنة تصنيفه للجمل والخلاصات والأنشطة بتصنيفات كل واحد من المشرفين ليحدد نقاط الالتقاء والاختلاف في التصنيف، حيث اعتمد الباحث كل تصنيف التقى فيه تصنيفه مع أحد المشرفين أو كليهما. وفي النقاط التي اختلف فيها تصنيف الباحث مع كلا المشرفين قام الباحث بإعادة دراسة الآراء الثلاثة مع المشرف على الرسالة لتحديد التصنيف الأكثر ملاءمة.

وقد أظهرت مقارنة تصنيف الباحث مع كلّ من المشرفين المحكمين التقاء تصنيف الباحث مع المشرف الاول بنسبة (٨٩٪) من النقاط والثاني بنسبة (٩١٪) من النقاط، بمتوسط (٩٠٪).

وكانت نسبة الاتفاق مع المشرفين معاً بنسبة (٨٠٪) من نقاط التصنيف، واختلف تصنيف الباحث مع أحد المشرفين بنسبة (٩٪) ومع المشرف الآخر بنسبة (١١٪) من نقاط التصنيف. ولم تكن نقاط الاختلاف متشابهة مع كلا المشرفين، بمعنى أنّ (٢٠٪) من نقاط التصنيف التقى فيها تصنيف الباحث مع

تصنيف أحد المشرفين، واختلف فيها مع تصنيف المشرف الآخر وهي مقبولة حسب المعيار المحدد.

المعالجة الاحصائية :

اعتمد الباحث في السؤال الأول المتعلق بالمقروئية الاحصاء الوصفي، الوسط الحسابي للعينة ككل واعداد ونسب الطلبة في كل مستوى من مستويات المقروئية المعتمدة في هذه الدراسة، واستخدم الباحث الاختبار الاحصائي كا^2 لفحص الفروق بين هذه النسب. في حين استخدم تحليل التباين الثنائي واختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية .واعتمد الباحث في السؤال الثاني المتعلق بالإشراكية النسب المئوية وكان المعيار المحدد لإشراكية الكتاب للطالب (٠,٤) فأكثر الذي اعتمد حسب طريقة رومي.

الفصل الرابع

نتائج الدراســـة

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مقروئية ودرجة إشراكية الطالب في كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي، ولتحقيق الهدف الأول استخدم الباحث اختبار كلوز على عينة من (٥٩٤) طالباً وطالبة في الصف السابع الأساسي، في حين استخدم طريقة رومي لتحديد درجة إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية وخلاصات الفصول والأنشطة على عينة من صفحات الكتاب لتحقيق الهدف الثاني للدراسة.

ويتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة:

١- ما مستوى مقروئية النصوص النثرية في كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي؟.

٢- ما درجة إشراكية الطالب في كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي من خلال ما تضمنه من مادة تعليمية ونشاطات وخلاصات؟

أولا: النتائج المتعلقة بمستوى مقروئية الكتاب.

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة رصدت علامات الطلبة على اختبار كلوز ثمّ حولت إلى علامات مئوية مما مكن من تصنيف الطلبة في مستويات المقروئية الثلاثة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلاماتهم ضمن كل مستوى، ولتقديم اجابة أكثر تفصيلاً استقصى الباحث ما إذا كانت علامات الطلبة وتوزيعهم على مستويات المقروئية يتأثر بمنطقتهم (مركز مديرية التربية، القرى المحيطة بها، الأغوار) وجنسهم (ذكر، أنثى)، ويقدم الباحث إجابة مفصلة لسؤال الدراسة الأول بحيث يتعرض لنتائج الدراسة من حيث توزيع الطلبة على مستويات المقروئية من جهة ومن حيث متوسطات

علاماتهم على اختبار كلوز من جهة أخرى.

النتائج المتعلقة بتوزيع الطلبة على مستويات المقروئية:

كشفت نتائج الدراسة عن أن ٦٤,١٪ من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، مما يعني أن ثلثي الطلبة تقريباً لا يناسبهم الكتاب، و٢٨,٨٪ يقعون في المستوى التعليمي و ٧,١٪ في المستوى المستقل، بمعنى أنّ مقروئية الكتاب تناسب ما يقارب ٣٦٪ من طلبة هذا الصف، وهذا مؤشر على صعوبة مقروئية الكتاب، ويبين الجدول رقم (٣) أعداد الطلبة ونسبهم ومتوسطات علاماتهم وانحرافاتها المعيارية ضمن كل مستوى.

جدول رقم (٣)

توزيع الطلبة على مستويات المقروئية

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	النسبة
العينة ككل	٣٤,٨٢	١٦,٦٦	٥٩٤	
المستوى الاحباطي	٢٤,٧٤	١٠,٠٠٥	٣٨١	٪٦٤,١
المستوى التعليمي	٤٩,١٥	٥,٤٣	١٧١	٪٢٨,٨
المستوى المستقل	٦٧,٩٥	٦,٣٩	.٤٢	٪٧,١

ولمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين مستوى مقروئية الكتاب وجنس الطلبة حسبت أعداد كلّ من الطلاب والطالبات في كل مستوى من مستويات المقروئية واستخدم الباحث الإحصائي كاي٢ (χ^2) لفحص قوة هذه العلاقة، وقد كشف هذا الإحصائي عن وجود علاقة قوية (χ^2 = 15. 117 p< 0.01) بين مستوى المقروئية وجنس الطلبة، ويبين الجدول رقم (٤) الأعداد المشاهدة والمتوقعة للطلبة في كل مستوى من مستويات المقروئية.

جدول رقم (٤)

الأعداد المشاهدة والمتوقعة للذكور والإناث في مستويات المقروئية

الجنس	المستوى الاحباطي	المستوى التعليمي	المستوى المستقل	المجموع
ذكور	٢١٦	٨٤	١١	٣١١
	(١٩٩,٤٨)*	(٨٩,٥٣)	(٢١,٩٩٩)	
إناث	١٦٥	٨٧	٣١	٢٨٣
	(١٨١,٥٢)	(٨١,٤٧)	(٢٠,٠١)	
المجموع	٣٨١	١٧١	٤٢	٥٩٤

*القيم المتوقعة.

بالنسبة للعلاقة بين المنطقة ومستوى المقروئية لم يتمكن الباحث من استخدام الإحصائي كاي٢ (χ^2) لأنّ إحدى القيم المتوقعة كانت أقل من خمسة، إذ يشترط لاستخدام الإحصائي كاي٢(χ^2) أن يكون العدد المتوقع داخل كلّ خلية أكثر من خمسة (Marasculio & Serlin, 1988) ومع ذلك فإن الجدول رقم (٥) يبين أعداد الطلبة المتوقعة والمشاهدة من كلّ منطقة في مستويات المقروئية.

جدول رقم (٥)

الأعداد المشاهدة والمتوقعة لطلبة المناطق المختلفة في مستويات المقروئية

المنطقة	المستوى الاحباطي	المستوى التعليمي	المستوى المستقل	المجموع
المركز	٨٥	٦١	١٥	١٦١
	(١٠٣,٢٧) *	(٤٦,٣٥)	(١١,٣٨)	
القرى	٢٤٧	٩٦	٢٤	٣٦٧
	(٢٣٥,٤)	(١٠٥,٦٥)	(٢٥,٩٥)	
الأغوار	٤٩	١٤	٣	٦٦
	(٤٢,٣٣)	(١٩)	(٤,٦٧)	
المجموع	٣٨١	١٧١	٤٢	٥٩٤

* القيم المتوقعة

عرض النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية:

لقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة في المجموعات الناشئة عن متغيري الدراسة (الجنس والمنطقة) والتفاعل بينهما، ويبين الجدول رقم (٦) نتائج الطلبة حسب المتوسطات الحسابية لكلّ من متغيري الجنس والمنطقة التعليمية.

جدول رقم (٦)
النتائج حسب المتوسطات الحسابية

الجنس والمنطقة التعليمية		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكور	٣١,٥٦	١٦,١٧	٣١١
	إناث	٣٨,٤٠	١٦,٤٩	٢٨٣
المنطقة	طلبة المركز	٣٩,٦٣	١٦,٤٤	١٦١
التعليمية	طلبة القرى	٣٣,٢٧	١٦,٩٣	٣٦٧
	طلبة الأغوار	٣١,٧٣	١٣,١٨	٦٦
	ذكور المركز	٣٨,٥٥	١٤,٧٥	٩١
	ذكور القرى	٢٨,١١	١١,٨١	١٩٥
	ذكور الأغوار	٣٣,٢٨	٩,٠٠٤	٢٥
	إناث المركز	٤١,٠٣	١٣,٨٨	٧٠
	إناث القرى	٣٩,١١	١٤,٩٣	١٧٢
	إناث الأغوار	٣٠,٩٤	١١,٣٣	٤١
	العينة ككل	٣٤,٨٢	١٦,٦٦	٥٩٤

يتضح من الجدول أنّ متوسطات علامات الطلبة تتفاوت تبعاً لجنسهم ومنطقتهم.

ولتحديد أثر متغيري الجنس والمنطقة في علامات الطلبة استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي Two- Way Analysis of Variance ويبين الجدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٧)
تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
الجنس	٨٧٢٦,٧٠٨	١	٧٨٢٦,٧٠٨	٣١,٠٨٠ *
المنطقة	٦١٢٨,٣١١	٢	٣٠٦٤,١٥٥	١٢,١٦٨ *
الجنس X المنطقة	٣٥٣٩,٥٠٠	٢	١٧٦٩,٧٥٠	٧,٠٢٨ *
التباين المفسر	١٦٥٩٩,٢٥١	٥	٣٣١٩,٨٥٠	١٣,١٨٣
الخطأ (المتبقي)	١٤٨٠٧٣,٤٠٨	٥٨٨	٢٥١,٨٢٦	
المجموع	١٦٤٦٧٢,٦٦٠	٥٩٣	٢٧٧,٦٩٤	

$P < 0.01$ *

يتضح من تحليل التباين الثنائي النتائج التالية:

١- وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($P<0.01$) لمتغير الجنس في تحصيل الطلبة إذ كان متوسط تحصيل الطالبات ($\overline{س}$ = ٣٨,٤٠) أعلى من متوسط تحصيل الطلاب ($\overline{س}$ = ٣١,٥٦). مما يعني أن مقروئية الكتاب كانت أسهل للطالبات منها للطلاب.

٢- وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($P<0.01$) لمتغير المنطقة في تحصيل الطلبة. ولتحديد المنطقة التي كان مستوى المقروئية أسهل على طلبتها استخدم الباحث المقارنات البعدية - اختبار نيومان كولز. ويبين الجدول رقم (٨) نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية لمتغير المنطقة

المنطقة	٣ (٣١,٧٣)	٢ (٣٣,٢٧)	١ (٣٩,٦٣)
١-المركز (٣٩,٦٣)	٧,٩ (٥,٢٨٨)**	٦,٣٩ (٤,٢٧٧)*	—
٢-القرى (٣٣,٢٧)	١,٥٤ (١,٠٣١)	—	—
٣- الأغوار (٣١,٧٣)	—	—	—

** P< 0.001

* P< 0.01

ملاحظة: تمثل الأعداد المحصورة بين قوسين قيم (q) المحسوبة في حين تمثل الأعداد الأخرى الفروق بين المتوسطات الحسابية.

يتضح من الجدول وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة المركز وكل من متوسط علامات طلبة الأغوار (P<0.001) وطلبة القرى (P<0.01). مما يعني أن مستوى مقروئية الكتاب كانت أسهل على طلبة المركز منه على طلبة كل من القرى والأغوار كما يتضح أنّ المقارنات البعدية الأخرى بين طلبة القرى والأغوار لم تكن ذات دلالة إحصائية (P> 0.05).

٣- وجود أثر ذي دلالة إحصائية (P< 0.01) للتفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة، ولتحديد المجموعات التي كان الكتاب أسهل بالنسبة لها من غيرها استخدم الباحث اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية، ويبين الجدول رقم (٩) نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٩)
نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية لأثر التفاعل
بين الجنس والمنطقة

المنطقة	٦	٥	٤	٣	٢	١
	٢٨,١١٢)	(٣٠,٩٣٩)	(٣٣,٠٢٨)	(٣٨,٥٤٨)	(٣٩,١١١)	(٤١,٠٢٥)
١- إناث المركز(٤١,٠٢٥)	١٢,٩١٣	١٠,٠٨٦	٧,٩٩٧	٢,٤٧٧	١,٩١٤	——
	(٥,٤٢٦)* *	* (٤,٢٣٨) *	(٣,٣٦٠)	(١,٠٤١)	(٠,٨٠٤)	
٢-إناث القرى(٣٩,١١١)	١٠,٩٩٩	٨,١٧٢	٦,٠٨٣	٠,٥٦٣	——	——
	* (٤,٦٢١)	(٣,٤٣٤)	(٢,٥٥٩)	(٠,٢٣٧)		
٣- ذكور المركز(٣٨,٥٤٨)	(١٠,٤٣٦)	٧,٦٠٩	٥,٥٢	——	——	——
	* (٤,٣٨٥)	(٣,١٩٧)	(٢,٣١٩)			
٤- ذكور أغوار(٣٣,٠٢٨)	٤,٩١٦	٢,٠٨٩				
	(٢,٠٦٦)	(٠,٨٧٨)	——	——	——	——
٥-إناث أغوار (٣٠,٩٣٩)	٢,٨٢٧	——	——	——	——	——
	(١,١٨٨)					
٦- ذكور قرى(٢٨,١١٢)	——	——	——	——	——	——

* * (P< 0.01).

* P< 0.05.

ملاحظة: تمثل الأعداد المحصورة بين قوسين قيم q المحسوبة في حين تمثل الأرقام الأخرى الفروق بين المتوسطات الحسابية.

يتضح من الجدول ما يلي:

- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين إناث المركز وكلّ من ذكور القرى (P< 0.01)وإناث الأغوار (P< 0.05).

إذ كانت مقروئية الكتاب أسهل على إناث المركز منها على كلّ من ذكور القرى وإناث الأغوار.

- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية (P< 0.05) بين إناث القرى وذكور القرى، إذ كانت مقروئية الكتاب أسهل على إناث القرى منها على ذكور القرى.

- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين ذكور المركز وذكور القرى (P< 0.05)

- لم يكن لأي من المقارنات البعدية الأخرى دلالة إحصائية (P> 0.05).

ثانياً: النتائج المتعلقة بإشراكية الكتاب للطالب:

فيما يتعلق بتحديد معاملات إشراكية الكتاب للطالب، وما إذا كان الكتاب يعطي دوراً للطالب في التفكير فيشركه في البحث والاستقصاء أو يعطي للطالب دوراً سلبياً بتقديم الأفكار إليه جاهزة، فقد كانت النتائج على النحو التالي:

١- إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية: صنفت المادة التعليمية في الصفحات العشر المختارة كعينة للدراسة في الفئات المحددة في طريقة رومي (حقائق، استنتاجات، تعريفات...... أسئلة بلاغية).

ويبين الجدول رقم (١٠) تكرار هذه الفئات ونسبتها في كل صفحة من الصفحات العشر.

جدول رقم (١٠)

تصنيف المادة التعليمية في صفحات العينة

رقم الصفحة / تصنيف الجملة	٢٣	٤٤	٥٠	٦٦	٧٩	١١٢	١٢٠	١٣٣	١٥٢	١٥٩	المجموع	النسب
أ- عبارات الحقائق	٤	٢١	٣	٤	٢١	١٨	٦	٨	٧	٢٢	١١٤	٪٤٥,٦
ب- الاستنتاجات أو التعميمات الصريحة	٧	—	٢	—	—	—	—	٩	٦	—	٢٤	٪٩,٦
جـ- التعريفات	—	—	—	٧	—	—	—	—	—	—	٧	٪٢,٨
د- الأسئلة التي يجيب عنها الكتاب مباشرة	—	٤	—	—	٢	٢	—	—	٢	—	١٠	٪٤
هـ- الأسئلة التي تتطلب قيام الطالب بتحليل المعلومات.	١٠	—	١٦	١٣	—	٤	١٥	٥	٤	—	٦٧	٪٢٦,٨
و- الجمل الخبرية التي تتطلب من الطالب أن يصوغ استنتاجه الخاص	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	—	٢	٪٠,٨
ز- الإرشادات التي تتطلب من الطالب أداء وتحليل نشاط أو حل مشكلة.	٢	—	٣	١	—	١	٢	١	٢	—	١٢	٪٤,٨
حـ- أسئلة لإثارة اهتمام الطالب ولا يجيب عنها الكتاب مباشرة.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
ط- الجمل التي توجه الطالب للنظر في شكل أو رسم، والجمل التي لا تلائم أياً من التصنيفات السابقة.	٢	—	١	—	—	—	٢	٢	٢	٢	١١	٪٤,٤
ي- الأسئلة البلاغية	—	—	—	—	٢	—	—	—	—	١	٣	٪١,٢
المجموع	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥٠	٪١٠٠

لقد تم حساب معامل إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية باستخدام طريقة رومي

$$\text{معامل الإشراكية} = \frac{\text{هـ} + \text{و} + \text{ز} + \text{ح}}{\text{أ} + \text{ب} + \text{ج} + \text{د}} = \frac{\text{٦٧+٢+١٢+صفر}}{\text{١١٤+٢٤+٧+١٠}}$$

$$= \frac{٨١}{١٥٥} = ٠,٥٢$$

وقد وجد أن معامل إشراكية الكتاب يساوي ٠,٥٢. ويشير هذا إلى أن مادة الكتاب تعطي قدراً من المشاركة للطالب يساعده على التحليل والتفكير. إذ أن معامل الإشراكية يكون مقبولاً إذا وقع بين ٠,٤٠- ١,٥ ويستطيع الطالب أن يتعامل مع الكتاب بفعالية.

٢- إشراكية الكتاب من خلال خلاصات الفصول. صنفت الجمل الواردة في خلاصات الفصول في صفحات عينة الدراسة وفق الفئات المستخدمة في طريقة رومي ويبين الجدول رقم (١١) هذا التصنيف.

جدول رقم (١١)

تصنيف الجمل من خلال خلاصات الفصول

الرقم	رقم الصفحة / نوع الجملة	(٥١,٤٩)	٧٧	(٩٩,٩٧)	المجموع
أ-	تكرار استنتاجات الفصل	٦	٥	١٠	٢١
ب-	أسئلة جديدة إجاباتها غير موجودة في الكتاب	—	—	—	—

حسب معامل إشراكية الكتاب من خلال خلاصات الفصول باستخدام طريقة رومي.

$$\text{معامل الإشراكية} = \frac{\text{ب}}{\text{أ}}.$$

وكان معامل إشراكية الكتاب للطالب من خلال خلاصات الفصول يساوي صفراً، حيث أنّ هذه الخلاصات تشتمل على استنتاجات لا تثير أسئلة جديدة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مقروئية كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي ودرجة إشراكيته للطالب. وأجريت الدراسة على عينة من (٥٩٤) طالباً وطالبة في الصف السابع الأساسي لتحديد مستوى مقروئية الكتاب، في حين استخدم الباحث طريقة رومي لتحديد درجة إشراكية الكتاب من خلال عرض المادة التعليمية وخلاصات الفصول والأنشطة على عينة من صفحات الكتاب وفق الإجراءات الموصوفة في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

وقد كشفت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة عن النتائج التالية:

١- النتائج المتعلقة بمستوى مقروئية الكتاب:

أ- دلت نتائج اختبار كلوز أنّ (٦٤,١٪) من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، و(٢٨,٨٪) يقعون في المستوى التعليمي في حين كانت نسبة الطلبة الذين يقعون في المستوى المستقل (٧,١٪).

ب- وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($P<0.01$) لمتغير الجنس في تحصيل الطلبة ولصالح الإناث.

جـ- وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($P<0.01$) لمتغير المنطقة في تحصيل الطلبة ولصالح طلبة المركز.

د- وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($P<0.01$) للتفاعل بين متغيري الجنس والمنطقة التعليمية.

٢- النتائج المتعلقة بإشراكية الكتاب للطالب:

أ- كانت إشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة التعليمية (٥٢٪).

ب- كانت إشراكية الكتاب للطالب من خلال خلاصات الفصول (صفراً).

جـ- كانت إشراكية الكتاب للطالب من خلال النشاطات المقترحة (٤٠٪).

ويناقش الباحث في هذا الفصل النتائج وفق الترتيب الذي اعتمد في عرضها على النحو التالي:

- مناقشة النتائج المتعلقة بمستوى مقروئية الكتاب.
- مناقشة النتائج المتعلقة بدرجة إشراكية الكتاب للطالب.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بمستوى مقروئية الكتاب:

يمكن لمتفحص نتائج هذه الدراسة أن يسجل عدداً من الملاحظات منها: أنّ مستوى مقروئية الكتاب متدنٍ وبشكل كبير، إذ أنّ (٦٤,١٪) من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي مما يعني أن (٦٤,١٪) من الطلبة يعجزون عن قراءة النص واستيعابه حتى بمساعدة المعلم وإشرافه، وتعني هذه النسبة أيضاً أن الكتاب لا يناسب ثلثي طلبة الصف السابع الأساسي. وأذا أُخذ بالاعتبار أنّ (٢٨,٨٪) من الطلبة يقعون في المستوى التعليمي وهم بحاجة إلى مساعدة المعلم ليتمكنوا من استيعاب ما يقرأون، و(٧,١٪) من الطلبة فقط يقعون في المستوى المستقل ويتمكنون من استيعاب ما يقرأون دون مساعدة المعلم وإشرافه، يمكن اعتبار ذلك مؤشراً على التدني الحاد لمقروئية الكتاب وعدم ملاءمته لطلبة هذا الصف، ومع أنّ ضعف الطلبة ربما يفسّر قسماً من تدني مستوى المقروئية، إلاّ أنّ هذه النسب تعتبر مؤشرات دالة على إسهام الكتاب في تفسير القسم الأكبر من تدني مستوى مقروئيته.

ومع أنه يصعب إجراء مقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة لاختلاف مجتمع الدراسة من جهة، واختلاف المنهاج من جهة ثانية، واختلاف مستوى الصف من جهة أخرى، إلاّ أنه يمكن القول أنّ نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة ازار (Azar,1982)ودراسة الخليلي وبشير وفريج (١٩٨٧) ودراسة الخليلي وخشان ومساعدة (١٩٨٧) ودراسة دعنا (١٩٨٨) فيما يتعلق بكتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، ودراسة الشقران (١٩٩٢)، إذ أشارت جميع هذه الدراسات إلى تدني مستوى مقروئية الكتب التي كانت

موضوع التحليل. في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصوري (١٩٨٦) ودراسة جدعان (١٩٨٩) ودراسة عبيدات (١٩٨٩) ودراسة نقرش (١٩٩١) ودراسة شاهين (١٩٩١) إذ لم تكن مستويات مقروئية الكتب موضع التحليل متدنية.

يمكن للباحث أن يستنتج من هذه المقارنة تباين مستويات مقروئية الكتب المدرسية من جهة وتباين الاهتمام بتوفير مستوى مناسب من المقروئية فيها من جهة أخرى.

وفيما يتعلق بأثر متغير جنس الطالب في مقروئية الكتاب فقد أظهرت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($P<0.01$) لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تفوق الإناث على الذكور في القدرات اللغوية كما أشارت إليه بعض الدراسات كدراسة أبو هلال وأتكنسون (١٩٩٠) ودراسة مارش وسميث وبرنز (Marsh, Smith, & Barens, 1985). وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة نقرش (١٩٩١) إذ أظهرت أن مستوى المقروئية لا يختلف باختلاف جنس القارئ. ويمكن أن يُعزى اختلاف النتيجة بين الدراستين إلى اختلاف مجتمع الدراسة واختلاف الكتاب الذي أُجريت له الدراسة.

أما فيما يتعلق بأثر متغير المنطقة وأثر التفاعل بين المنطقة والجنس فقد أظهرت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($P<0.01$) لمتغير المنطقة لصالح طلبة المركز من جهة وللتفاعل بين المنطقة والجنس من جهة أخرى. ومما هو جدير بالذكر أن أياً من الدراسات السابقة التي توصل إليها الباحث لم تتناول أثر هذا المتغير في مقروئية الطلبة، ونظراً لاتساع المنطقة الجغرافية التي تضم مجتمع الدراسة (مدن، قرى، أغوار) وتباين المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ارتأى الباحث دراسة أثر هذا المتغير في مقروئية الطلبة، ولعل في دراسة أثر هذا المتغير وظهور أثر ذي دلالة إحصائية ($P<0.01$) لمتغير المنطقة يؤيد وجود عوامل مختلفة تؤثر في مقروئية الطلبة، وهذا ما تؤيده دعنا (١٩٨٨)

في دراستها إذ تشير إلى تفاوت مجموعات الطلبة في توزيعهم على مستويات المقروئية، إذ كان نصف بعض المجموعات يصل إلى مستوى الإحباط، مما يدل أن تدني مقروئية الطلبة قد لا يعود إلى صعوبة النصوص وإنما إلى ضعف الطلبة أنفسهم. ويرى يونس والناقة ومذكور (١٩٨١) أن تدني مقروئية الطلبة لا يرجع إلى عامل واحد وإنما إلى مجموعة من العوامل، فقد يرجع إلى الجوانب التعليمية مثل: الكتاب، المحتوى، طريقة التدريس، أو إلى عوامل اقتصادية واجتماعية، أو إلى خبرات الطلبة السابقة، أو إلى نضجهم العضوي، أو إلى عوامل انفعالية وشخصية. ولعل النتيجة التي توصلت إليها الدراسة بالنسبة لمتغير المنطقة تدعم الرأي السابق، إذ كانت الفروق لصالح طلبة المركز، ومما هو معروف أن الحياة الاجتماعية والاقتصادية وتوفّر المعلمين أصحاب الخبرة والكفاءة وسهولة المتابعة والإشراف وتوفّر الخدمات التعليمية المساندة تكون أيسر بالنسبة لطلبة مركز المديرية منها لطلبة القرى والأغوار، مما يؤيد أن مقروئية الطلبة لا تعود إلى صعوبة النصوص وحدها بل إلى عوامل أخرى يمكن أخذها بعين الاعتبار ولعل أهمها:

- عدم الاستقرار بالنسبة للهيئات التدريسية في المناطق النائية ولا سيما في منطقة الأغوار وبخاصة المعلمات، إذ أن منطقة الأغوار تعتبر من المناطق الطاردة التي لا تستقطب الهيئات التدريسية.
- حداثة خبرة المعلمين والمعلمات في المناطق البعيدة عن المركز لا سيما في منطقة الأغوار وبخاصة المعلمات وهي نتيجة حتمية لعدم الاستقرار.
- وجود فارق اجتماعي واقتصادي بين مركز المديرية (المدينة) ومنطقة الأغوار، ويتمثل هذا في الفارق الثقافي والتعليمي بين أولياء الأمور في المركز وأولياء الأمور في الأغوار والقرى.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بدرجة إشراكية الكتاب للطالب.

أ- مناقشة النتائج المتعلقة بإشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة التعليمية:

أظهرت نتائج الدراسة أن إشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة التعليمية تساوي (٠,٥٢) وهي نسبة مقبولة حسب المعيار الذي حددته طريقة رومي (٠,٤) وتعني أن عرض المادة التعليمية في الكتاب يساعد الطالب على التفكير والتحليل والاستقراء، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة ازار (Azar,1982) فيما يخص الفصل الأول من كتاب الجيولوجيا، ودراسة شاهين (١٩٩١)، في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ازار (Azar,1982) فيما يتعلق بكتاب الأحياء، ودراسة الصوري (١٩٨٦) ودراسة الخليلي وبشير وفريج (١٩٨٧) ودراسة الخليلي وخشان ومساعدة (١٩٨٧) ودراسة عبيدات (١٩٨٩) ودراسة خويلة (١٩٩٠) ودراسة الشقران (١٩٩٢). إذ أشارت نتائجها إلى تدني إشراكية الكتاب للطالب من خلال عرض المادة التعليمية، ويمكن القول وفقاً لهذه المقارنة أن الكتب المدرسية تتباين في إشراكيتها للطالب من خلال عرض المادة التعليمية. ويمكن القول أن نتيجة الدراسةتشير إلى أنّ كتاب «لغتنا العربية» للصف السابع الأساسي يعطي قدراً مناسباً من المشاركة للطالب من خلال عرض المادة التعليمية يساعده على الاستقصاء والتفكير، ولعل طبيعة الكتاب تساعد على إعطاء هذا القدر من المشاركة كونه كتاباً جامعاً لكافة فروع اللغة العربية في هذا الصف، فهو لا يقتصر على النصوص القرائية بل يجمع إلى جانب هذه النصوص دروساً في القواعد والتدريبات النحوية والإملاء والتعبير مما يجعل طبيعة عرض المادة التعليمية فيه متنوعة لا سيما وأن طبيعة عرض مادة القواعد والتدريبات النحوية والتعبير تتطلب طرح الكثير من التساؤلات للوصول إلى الفكرة التي يتوخاها المؤلف، وهذا ما يفسر اختلاف نتيجة هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة كونها تناولت كتباً تميل في الغالب إلى

سرد الحقائق باستثناء دراسة شاهين (١٩٩١) والتي تشابهت نتيجتها مع نتيجة هذه الدراسة إذ تناولت إشراكية كتاب القواعد، لأن طبيعة عرض المادة التعليمية في كتاب القواعد لا تعتمد على السرد بمقدار ما تطرحه من تساؤلات تتطلب من الطالب إعمال تفكيره والميل إلى تحليل المعلومات والاستنباط للوصول إلى الفكرة المتوخاة من الدرس.

ب- مناقشة النتائج المتعلقة بإشراكية الكتاب للطالب من خلال خلاصات الفصول.

أظهرت نتائج الدراسة أن إشراكية الكتاب للطالب من خلال خلاصات الفصول كانت (صفراً)، وهذه النتيجة تعني انعدام إشراكية الكتاب للطالب من خلال ما تضمنته من خلاصات، وهي نتيجة تتفق مع نتائج جميع الدراسات السابقة كدراسة ازار (Azar, 1982) ودراسة الصوري (١٩٨٦) ودراسة الخليلي وبشير وفريج (١٩٨٧) ودراسة الخليلي وخشان ومساعدة (١٩٨٧) ودراسة عبيدات (١٩٨٩) ودراسة خويلة (١٩٩٠) ودراسة شاهين (١٩٩١) ودراسة الشقران (١٩٩٢)، إذ أشارت جميع هذه الدراسات إلى انعدام مستوى إشراكية الكتاب من خلال خلاصات الفصول، إذ كان معامل إشراكية الكتاب يساوي (صفراً) في جميع هذه الدراسات وذلك إما لخلوّ معظم هذه الكتب من الخلاصات أو لعدم إثارة الخلاصات إن وجدت أسئلةً جديدةً إجاباتها غير موجودة في الكتاب. ويلمس المتفحص في هذه النتيجة في مجال خلاصات الفصول واتفاقها مع جميع الدراسات السابقة أن الكتب المدرسية سواء أكانت في مجال اللغة أو العلوم أو الاجتماعيات لا تعطي الطالب فرصة المشاركة من خلال الخلاصات وهي في هذا الجانب تسلطية تحرم الطالب من المشاركة ولا توفر له فرصة التحليل والتفكير والاستقصاء.

جـ- مناقشة النتائج المتعلقة إشراكية الكتاب للطالب من خلال النشاطات.

أظهرت نتائج الدراسة أن إشراكية الكتاب للطالب من خلال النشاطات المقترحة تساوي (٤٠٪) وهي نسبة مقبولة حسب المعيار الذي حددته طريقة

رومي (٠,٤) وتشير إلى قدر من المشاركة للطالب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خويلة (١٩٩٠) ودراسة شاهين (١٩٩١) ودراسة الشقران (١٩٩٢) في حين تختلف مع نتائج دراسة ازار (Azar,1982) ودراسة الصوري (١٩٨٦) ودراسة الخليلي وبشير وفريج (١٩٨٧) ودراسة الخليلي وخشان ومساعدة (١٩٨٧) ودراسة عبيدات (١٩٨٩). ومع أن نسبة النشاطات مقبولة حسب معيار طريقة رومي إلا أنها تمثل الحد الأدنى، إذ أنها لا توفر إلا فرصاً قليلة لقيام الطالب بنشاطات مقترحة ذاتياً تساعده على التفكير والاستقراء وحل المشكلات.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحث أن يتقدم بالتوصيات التالية:-

١- إجراء دراسات مماثلة وفق اختبار كلوز لقياس مقروئية كتب اللغة العربية في الصفوف الأخرى.

٢- إجراء دراسات لبحث العلاقة بين المقروئية وبعض المتغيرات اللغوية كطول الجملة وتركيبها واستخدام الكلمات الشائعة.

٣- يوصي الباحث بالاعتماد على الأسلوب الاستقصائي والبحثي في النشاطات المقترحة للطلبة لتفعيل دورهم وإشراكيتهم، وأن يعاد النظر في الخلاصات الموجودة للدروس من قبل مؤلفي الكتب المدرسية بحيث لا تكون تكراراً لمحتوى الدروس بل تتضمن أسئلة تساعد الطالب على إعمال فكره في البحث عن إجابتها.

٤- توفير الاستقرار للهيئات التدريسية في المناطق النائية والتي لا تستقطبهم كي لا ينعكس عدم استقرارهم سلباً على طلبة هذه المناطق، إذ أن نتائج الدراسة أشارت إلى تميز طلبة المركز مقارنة بطلبة المناطق النائية.

٥- إعداد الكتب المدرسية للغة العربية لتتناسب في مستوى مقروئيتها مع قدرات الطلبة بحيث تعدّ الوزارة الكتاب بأكثر من مستوى.

قائمة المراجـــع

المراجع العربية

ابن جني، عثمان. (١٩٨٣). الخصائص، ج١ (الطبعة الثالثة). بيروت: عالم الكتب.

أبو حمده، محمد وأبو الرب، توفيق وبني عطا، جميل والسراج، افتكار والغول، عطيه. (١٩٩٣). لغتنا العربية للصف السابع. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وزارة التربية والتعليم، عمان.

أبو هلال، ماهر وأتكنسون، تيري. (١٩٩٠). أثر مستوى الطموح الأكاديمي وأهمية المادة الدراسية والجنس على التحصيل الدراسي. مجلة التربية الجديدة، (٤٩) ٨٧-١٠١.

بلقيس، أحمد. (١٩٨٦). الكتاب المدرسي المقرر وتنظيم التعلم. الاونروا/ اليونسكو، دائرة التربية والتعليم/ قسم تربية المعلمين والتعليم العالي.

جدعان، نهله عبد الحفيظ. (١٩٨٩). مستوى مقروئية نصوص المطالعة التكوينية المقررة للصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جرادات، عزت والفرح، وجيه وحجازي، عبد الله وراشد، محمد ابراهيم وبرمامت، توجان (محررون). (١٩٨٨). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي (عدد خاص). رسالة المعلم، ٢٩ (٣، ٤).

جرادات، عزت والشواهين، عبد الله (محرران). (١٩٩١). تدريب المعلمين (عدد خاص). رسالة المعلم، ٣٢ (١، ٢).

جرادق، مراد وصوايا، ليا مجاعص. (١٩٨٠). العوامل المؤثرة في مقروئية كتب الرياضيات. دراسات، ٧ (٢)، الجامعة الأردنية.

حطب، زهير وصيداوي، أحمد وموسى، محمد ووهبه، نخله. (١٩٨٤). ندوة حول الكتاب المدرسي في البلاد العربية (جهاد فاضل مدير الندوة). شؤون عربية، (٢٦) ٢١١-٢٢٥.

خاطر، محمود رشدي. (١٩٨٣). تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. منظمة التربية والثقافة والعلوم، تونس.

خاطر، محمود وحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد وطعيمة، رشدي وشحاته، حسن. (١٩٨٦). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، (الطبعة الثالثة).

الخليلي، خليل وبشير، داود وفريح، عطية. (١٩٨٧). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي العلمي في الأردن. مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك.

الخليلي، خليل وخشان، محمد ومساعدة، رافع. (١٩٨٧). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي العلمي في الأردن. مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك.

خويلة، أحمد محمود. (١٩٩٠). دراسة تحليلية لكتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الثانوي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

داود، بندر عبد الكريم. (١٩٧٧). علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

دعنا، عبله يوسف. (١٩٨٨). مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دمعه، مجيد ومرسي، محمد. (١٩٨٢). الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلّم والتعليم. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

السيوطي، عبد الرحمن جلال. (١٩٨٧). المزهر في علوم اللغة وأنواعها. ج١. تحقيق محمد أحمد جاد المولى، محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، بيروت، المكتبة العصرية .

شاهين، يوسف محمود. (١٩٩١). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي سابقاً (الثاني الثانوي حالياً) في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشقران، خالد عبده. (١٩٩٢). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنيـة للصف الخامس الاسـاسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصوري، أسعد عبد العزيز. (١٩٨٦). دراسة تحليلية تقويمية لكتب علم الاحياء بالمرحلة الثـانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبيدات، عبد المجيد مفلح. (١٩٨٩). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي سابقاً (الثاني الثانوي حالياً). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عمر، أحمد أنور. (١٩٨٠). الكتاب المدرسي تأليفه واخراجه الطباعي. كتاب مترجم، الرياض، دار المريخ.

الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية. (١٩٩٠). منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الاساسي (الطبعة الأولى). عمان: المطابع المركزية.

اللقاني، أحمد حسين. (١٩٨١). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسين ورضوان، برنس أحمد. (١٩٨٢). تدريس المواد الاجتماعية (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتب.

نقرش، خوله سالم. (١٩٩١). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الاساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الوكيل، حلمي أحمد. (١٩٨٢). تطوير المناهج (الطبعة الثالثة). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين. (١٩٨٢). أسس بناء المناهج وتنظيماتها القاهرة: مطبعة حسان.

يونس، فتحي علي. (١٩٧٥). الانقرائية. التوثيق التربوي، ٢ (١٣) ٣٥-٤٤.

يونس، فتحي والناقة، محمود ومذكور، علي. (١٩٨١) أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

Al-Heeti, K.N. (1984). Judgment analysis technique applied to readability prediction of Arabic reading material. Dissertation Abstracts International, 45 (4), 1080-A.

Ali, M.A.(1994). The influence of language simplification on the comprehensibility of English texts by 12th- grade female Jordanian students in Al-karak District. Unpublished master's thesis, Mu'tah- Al-Karak.

Azar, F.(1982). Analysis of science textbooks used in Iranian upper-secondary school. Dissertation Abstracts International, 42 (09), 3945-A.

Black, M.C. (1983). Read ability as an interactive process: An analysis of the syntactic and semantic effects on text of cloze errors associated with variation in the structure of text andin readers knowledge of text topic. Dissertation Abstracts International, 44 (5), 1397-A.

Bloom, B. S. ; Engelhart, M.D ; Hill, W.H. ; Furst, E.J. & Krathwohl, D.R.(1969). Taxonomy of educational objectives hand book 1: cognitive domain. 15th edition, New York: David Mckay Co. Inc.

Eisner, E.W. (1985). The educational imagination. New York: MacMillan publishing Co. Inc.

Hamsik, M. J. (1985). Reading, readability, and the ESL reader. Dissertation Abstracts International, 45 (80), 2464-A.

Harris, C. W. (1960). "Reading", Encyclopedia of Educational Research. New York, MacMillan company. PP: 1069-1131.

Harrison, C. (1984). Readability in the classroom. London. Cambridge University Press.

Johnson, L. L.(1986). The effects of word frequency, sentence length and sentence structure on the readability of two college text book pressages. Dissertation Abstracts International, 41 (10).

Marascuilo ,L. A.& Serlin, R. C. (1988). Statistical methods for the social and behavioral sciences. New York: W.H. Freeman and Company.

Marsh, H. W.; Smith, I. D.; Barnes, J. (1985). Multimensional self concepts:Relationships with sex and academic achievement. Journal of Educational Psychology, (77), 581-596.

Sesi, G. H. (1982). Validity of cloze procedure as an index of readability of Arabic language reading matterials. Dissertation Abstracts International, 43(02), 411-A.

Sonnenblick, C.A. (1984). Readability and comprehension: Variables in text analysis. Dissertation Abstracts International, 45 (02), 479-A.

Sullivan, V.G. (1984). Standardization of the cloze reading inventory as ameasure of reading comperhension in the ODD grades 3 through 11. Dissertation Abstracts International, 44 (08), 2425-A.

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الإجابه عن الاختبار

أخي الطالب.....أختي الطالبه.

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته و بعد.

أرجو قراءة التعليمات و المثال الوارد في هذه الصفحة.

أمامك أربعة نصوص أُخذت من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسيّ حُذفت منها الكلمة الخامسة على التوالي من النصوص كلّها و تركت فراغات متساوية مكان الكلمات المحذوفة ، و الفراغات المتساوية لا تعني أن الكلمات المحذوفة متساوية في الطول. فقد تكون الكلمة المحذوفة اسماً أو فعلاً أو حرفاً .

* - المطلوب منك قراءة الفقرة بكاملها قبل أن تبدأ بملء الفراغات ، و أن تملأ الفراغات جميعها بحيث تخمن الكلمات المحذوفة وتضعها في أماكنها حيث يستقيم لك المعنى حسب ما تفهمه.

* -إن هذا الإختبار لا يؤثر في نتيجتك بدليل أنني لم أطلب منك كتابة إسمك .

* -الوقت المخصص لملء فراغات كلّ نص (١١) دقيقة وبمعدل حصة صفية للاختبار ككل.

أرجو منك التعاون و ملء الفراغات بالكلمات المناسبة بكّل جديّة.

لاحظ المثال التالي الذي يوضح طريقة ملء الفراغات .

المثال:

مؤتة قرية وادعة في جنوب الأردن تزهو بتاريخها العريق تخضبت ـــــــ الطيبة بدم الشهداء و ـــــــ و الفداء. فعلى أرضها ـــــــ المعركة التي سميت باسمها.

طريقة الإجابة:

مؤتة قرية وادعة في جنوب الأردن، تزهو بتاريخها العريق، تخضبت تربتها الطيبة بدم الشهادة و البطولة والفداء. فعلى أرضها وقعت المعركة التي سميت باسمها.

الشهداء

الباحث

سعدي مسلّم الرواشده

جامعة مؤتة

الضوضاء

الضّوضاءُ هي الصّوت غيرُ ـــــ فيه ، الذي لا ترتاح ـــــ لسماعهِ، و غالباً ما يحدثُ ـــــ مفاجيءٍ و لمدة قصيرةٍ ، و قد ـــــ الإنسان و الحيوان، وتعرّف ـــــ بأنها نوعٌ من أنواع ـــــ البيئي الذي لا يقل ـــــ و إفساداً عن السموم ـــــ نلقي بها في الهواء ـــــ الماء،فهي تمنعُ ـــــ من ممارسةِ حياتهِ اليوميّةِ ـــــ طبيعي.

و لا شك في ـــــ الضّوضاءَ تسبّبُ أضراراً كثيرةً ـــــ منها: فقدانُ السمعِ و ـــــ وإضطراب الأفكار، و ـــــ الإضطراباتِ العقليّةِ ،والإختلالُ ـــــ و الميل إلى العزلةِ.

ـــــ ليستْ وليدةَ هذا العصرِ ، ـــــ كانَتْ قَدْ بَلَغَتْ درجةً ـــــ فيهِ،فقد أدركَ الرّومانُ ـــــ أنَّ الضَّجّةَ مُربكَةٌ جداً ـــــ سَيْرَ مركباتِ الخيولِ في ـــــ الليلِ. وفي بريطانيا في ـــــ القرنِ التّاسِعَ عشرَ ، صَدَرَ ـــــ يبيّنُ مدى الأذى الذي يصيبُ الأذنَ مِنْ دويِّ المِطْرَقَةِ على السّندانِ.

مملكة النحل

مملكةٌ على رأسِها مَلِكَةٌ ـــــ على مصالحِ شعْبِها، تحكُمُهُ ـــــ أدَبياً ودِّياً، لا قَهْر ـــــ و لا تَسَلُّطَ و ـــــ جَبَروتَ. شَعْبُها يتحلّى بصفات ـــــ مثيلَ لها، فَهوَ شعْب ـــــ لا يَعْرِفُ الكسلَ، متفان ـــــ الطّاعةِ، لا يَعْرِفُ التَّمرُّدَ ـــــ العِصْيانَ، شجاعٌ ليس فيه ـــــ أو جَبانٌ، عظيمُ التَّضحيةِ ـــــ نظراؤهُ بينَ الكائنات، أمين ـــــ يعرفُ الخيانةَ، نظيفٌ دائمُ ـــــ والإجْتهادِ دونمَا تبرّم ـــــ كللٍ. إنّها مَمْلَكَةُ نَحْلٍ ـــــ

تتألّفُ مملكةُ النَّحلِ هذهِ ـــــ مَلِكَةٍ واحدةٍ، وعدّة ـــــ من اليعاسيبِ (الذكور) و عددٍ ـــــ من العاملات قد يزيد ـــــ مئة ألفِ عاملةٍ.و الملكةُ ـــــ حجماً من اليعسوب، تعمّر ـــــ أربعٍ إلى خمس سنواتٍ، ـــــ يعيش اليعسوب ثلاثة أشهرٍ، ـــــ أكبر قليلاً من العاملة ـــــ تعيش ثمانية أسابيع على الأكثر.

غزوة بدر الكبرى

غابت شمسُ يوم الجمعةِ ــــ عشرَ من شهرِ رمضان،ــــ الثاني للهجرةِ، وتحقّق نصرــــ تعالى للمسلمين في غزوةِ ــــ، وباءَ بالخُسران و ــــ المشركون. أمّا المسلمون فقد ــــ وجوههُم بفرحة النّصرِ، وــــ الدّمعُ في عينَيْ رسولِ ــــ، صلّى اللّهُ عليه وــــ؛ فَرَحاً، و هو يقولُ:« الحمدُ ــــ الذي أعزَّ الإسلامَ ، الحمدُ ــــ الذي أعزَّ الإسلام.

ومن ــــ هذا النصر المؤزر في ــــ تعدُّ فاصلاً بين تاريخين، ــــ نقطة تحوّلٍ مهمّةً للدعوة ــــ أن الرسول ـ عليه الصلاة ــــ السلامُ – بما يمدُّه اللّه ــــ وحيٍ وتوجيهٍ، هوــــ المعركةِ، بينما قادةُ المشركين ــــ . وكان ـ عليه السلام ـ يوجّه ــــ توجيهاً حاسماً رائعاً، تتجلى ــــ روح الضّبط الممتاز الذي ــــ المسلمون على الأخذ به ــــ طيّعة، و بأمانةٍ نادرةٍ ، ــــ صبرٍ وثبات . و لا ــــ أنّ النبي القائد ـ صلى ــــ عليه وسلّم ـ كان يتميز. ــــ مثاليةٍ؛ فهو يتساوى مع جنوده في تحمُّل المسؤولية.

«مؤسّسةُ آلِ البيتِ»

تُعدُّ مؤسّسةُ آلِ البيتِ ــــ أبرز معالمِ الأردنّ العلميةِ ــــ ،
التي تعملُ الآن جاهدةً ــــ أجلِ نهضةِ الأمةِ العربيةِ ــــ الإسلاميةِ ،
وذلك من خلال ــــ بأنّ هذه النهضةَ، ينبغي ــــ تقوم على دعاماتٍ
أساسيةٍ، ــــ في طليعتها ما تختزنهُ ــــ الإسلاميّةُ من فكرٍ أصيلٍ
ــــ وطاقةٍ ثقافيةٍ متجدّدةٍ، ــــ على مواجهة قضايا العصرِ، ــــ
تحدّياتهِ، وعلى صنعِ ــــ المشرقِ ، وارتياد آفاقهِ.

ــــ جاءت فكرةُ إنشاءِ هذه ــــ بمبادرةٍ ملكيةٍ سامية موجّهةٍ
ــــ اللجنةِ الاستشارية للمؤسّسةِ في ــــ والثلاثين من شهر ــــ
الثاني عام واحدٍ و ــــ وتسعمئةٍ وألف : «... ــــ رأينا هنا في الأردنّ
ــــ ننشىء مؤسّسةً تنتسبُ إلى ــــ البيت ، الذين كان لهم ــــ
رياديٌّ موصولٌ في خدمةِ ــــ ، وأمتنا وتُدعى المجمع ــــ لبحوث
الحضارةِ الإسلاميةِ ...» .

وقد ــــ المؤسّسةُ لنفسها منذُ البدايةِ ــــ من الأهدافِ العامّةِ و
ــــ راحت تعملُ بشتى الوسائلِ لتحقيقها.

أعرب ما تحتَهُ خطٌّ في كلِّ جملةٍ مِمّا يلي:

١ - أَمَرَ اللّهُ المؤمنينَ بالتّراحمِ. ٢ - جَهَّزَ عثمانُ القافلةَ.

٣ - وَهَبَ اللّهُ الإنسانَ عقلاً.

التدريباتُ الإملائيةُ

الأسماءُ الموصولةُ

١- نقول : كوفِئَ الذي أنقذَ الغريقَ.

املأ الفراغَ في الجملِ التّاليةِ باسم مناسبٍ (التي ، الذين ، الذي).

أ - اصلَحَ العاملُ الآلةَ تعطّلَتْ.

ب- العاقلُ هوَ لا يضيّعُ الوقتَ في غيرِ مَنْفَعَةٍ.

جـ- سرّني أتقنُوا أعمالَهُمْ.

لاحظِ الأسماءَ التي ملأتَ بها الفراغَ في الأمثلةِ المتقدّمةِ تجدْ أنّها أسماءٌ موصولةٌ، دلّ الأوّل على مفرَدٍ مؤنّثٍ، والثاني على مفردٍ مذكّرٍ، والثّالث على جمعِ مذكّرٍ، ورُسِمَتْ كلٌّ منها بلامٍ مشدَّدة.

٢- نقول : عليٌّ وأحمدُ هما اللذانِ أعادا الأمانَةَ إلى صاحِبِها.

املأ الفراغَ في الجملِ التّاليةِ باسمٍ مناسبٍ (اللّتان ، اللّتين ، اللّذَين)

أ - شكرتُ الدّليلَيْنِ نَظَّما دخولَ النّاسِ إلى المعرضِ.

ب- قدّرتُ المعلّمتين ساهمتا في المسابقةِ الثّقافيّةِ.

جـ- هاتانِ هما الطّالبتانِ قُبِلَتا في الجامعةِ.

لاحظِ الأسماءَ التي ملأْتَ بها الفراغَ في الأمثلةِ المتقدّمةِ تجدْ أنّها أسماءٌ موصولةٌ، تدلُّ على المثنّى المذكّر والمثنّى المؤنّث، وقد رسمَ كلٌّ منها بلامَيْن.

٣- نقولُ : نِعمَ النّساءُ اللواتي يحترِمْنَ أزواجَهنّ.

املأ الفراغَ في الجملِ التّاليةِ بالاسمِ المناسبِ (اللاتي ، اللائي ، اللواتي)

الوَحْدَةُ الخامسةُ

القراءةُ

طرائفُ ونَوادِرُ

قالَ الأَصْمَعِيُّ: قلتُ لِغلامٍ مِنْ أوْلادِ العَرَبِ: أيَسرّكَ أنْ يكونَ لكَ مئةُ ألفِ دِرْهَمٍ وَأنّكَ أحْمَقُ؟

فقالَ : لا واللّهِ . قلتُ : ولِمَ ؟

قال : أخافُ أنْ حُمْقي جِنايَةً تُذْهِبُ مالي، ويَبْقى علَيَّ حُمْقي.

" الأذكياء " / ابن الجوزي. ص٢٠٣

مَرِضَ خاقانُ، المعْتَصِمُ باللّهِ – وابْنُهُ الفَتْحُ إذْ ذاكَ صَبِيٌّ صغيرٌ – فقالَ لَهُ المعتَصِمُ : داري خيْرٌ أمْ دارُ أبيكَ ؟

فقالَ : ما دامَ أميرُ المؤمنينَ في دارِ أبي فَهِيَ أحسنُ !

وقالَ لَهُ – وعلى يَدِهِ خاتَمٌ أحمرَ في نهايةِ الحُسْنِ أرَأيْتَ أَحْسنَ مِنْ هذا ؟

قال : نَعَمْ ، اليَدُ التي هوَ فيها !

" الأذكياء " / ابن الجوزي ص ٢٠٣

إياسٌ في مَجلِسِ القَضاءِ

، ثمَّ طالَبَهُ بِهِ ، بنِ معاويةَ القاضي، وقالَ: دَفَعْتُ إلَيْهِ مالاً في مَكانِ كذا وكَذا.

قال : فأيُّ شَيْءٍ كانَ في ذلِكَ المَوْضِعِ ؟ قال: شَجَرَةٌ.

قال : فانْطَلِقْ إلى ذلِكَ المَوْضِعِ، وانظرْ إلى تِلْكَ الشَّجرةِ، فَلَعلَّ اللّهَ يوضِّحُ لَكَ ما تُبَيِّنُ بِهِ حقَّكَ، أو لَعلَّكَ دَفَنْتَ مالَكَ عِنْدَ الشَّجرةِ، فَنَسيتَ، فَتَذكُرُ إذا رأيتَ الشَّجَرةَ.

فَمَضى. وقالَ إياسٌ لِلمطلوبِ مِنْهُ: اجلسْ حَتّى يَرْجِعَ صاحِبُكَ، فَجَلَسَ، وإياسٌ يَقْضي،

جـ - ...... الزّرْعُ بعدَ هطولِ الأمْطارِ.

د - ...... الرّسولُ-صلّى اللّهُ عليهِ وسلّمَ-النّاسَ إلى الإيمانِ باللّهِ.

٢ - ميّزِ الفعلَ الصحيحَ مِنَ الفعلِ المعتلِّ في كلِّ جملةٍ ممّا يلي:

أ - وُعِظَ العاقلُ بِغيْرِهِ. ب - يَردُّ المسلمُ التّحيّةَ بأحْسَنَ منها.

جـ - مَن وَعَدَ أنْجَزَ وعدَهُ. د - بالجدِّ والعملِ نسمو إلى العَلْياءِ.

هـ - العلْمُ يرفَعُ صاحِبَهُ.

٣ - املأ كلَّ فراغٍ ممّا يلي بفعلٍ معتلِّ الحرفِ الأوّلِ:

أ - ...... العاملُ إلى المصنعِ مبكّراً. ب - ...... الطفلُ عندَ الإشارةِ الحمراءِ .

جـ - ...... البائعُ الفاكهةَ بأمانةٍ. د - ...... البنتُ أمَّها أنْ تجتهدَ في دراسَتِها.

هـ - ...... الزرعُ فاستحقّ الحصادَ.

٤ - املأ كلَّ فراغٍ ممّا يلي بفعلٍ معتلِّ الحرفِ الأوسطِ :

أ - ...... الشاهدُ الصّدقَ. ب - ...... أحمدُ المريضَ

جـ - ...... المسؤولُ بافتتاحِ المعرضِ الصّناعيّ. د - عدلَ عمرُ فأمِنَ فـ

التدريباتُ الإملائيةُ

حرفُ الشّرطِ (إنْ) المدغمُ بـ (ما) : إمّا

الأمْثلةُ:

أ - إمّا يأتمنك صديقُكَ سرّاً فلا تَبُحْ بِهِ.

ب - إمّا تُطِعْ والديك تنلْ رضا اللّهِ.

جـ - إمّا ينتشرِ العلمُ تزدهرِ البلادُ.

لاحظِ الأمْثلةَ السّابقةَ، تجدْ أنَّ كلّاً منها قدْ بدأَ بـ (إمّا) ، وهي تتكوّنُ من كلمتين هما: حرفُ الشرطِ (إنْ) و (ما) وقدْ أُدغمتا معاً.

القراءةُ

مَسرَحِيَّةُ دولةِ العصافيرِ

دَوْلَةٌ عَجيبَةٌ، تبسُطُ أَجْنِحتَها الصّغيرةَ على الدُّنْيا، وتنشُرُ أَفرادَها في كُلِّ البِقاعِ، لا تَخْتفي منْ أرْضٍ، ولا تَخْلو مِنْها سماءٌ. كُلُّها في عَيْنِ الوَقْتِ إذا رَأتْ عَيْنَ الشّمسِ زَقْزَقَتْ، أو إذا خَرجَ الصّبحُ مِنْ جوفِ اللّيْلِ خَرَجَتْ هِيَ منَ الأعْشاشِ. مَنْ هُو المنادِي الخفيُّ الذي يُوقِظُها جميعاً في لحظةٍ واحدةٍ ! فتهبُّ إلى العمَلِ ، وهِيَ تُغَنّي... فلا كسلانَ مُتخلِّفٌ، ولا متثائبَ .

قال عُصفورٌ صغيرٌ لأبيهِ ذاتَ يومٍ:

ألسْنا نحنُ يا أبتِ خيرَ المخلوقاتِ؟

فَهَزَّ العُصفورُ الكبيرُ رأسَهُ وقالَ: هذا شَرفٌ لا يَنْبَغي أنْ نَدّعيَهُ ، هُنالِكَ مَنْ يزعُمُ لِنَفْسِهِ هذا الحقَّ.

- مَنْ هُوَ يا أبتِ ؟
- الإنْسانُ.
- الإنْسانُ ! ذلكَ الذي يرشُقُ أعشاشَنا بالحجارَةِ؟ أهُوَ خيْرٌ مِنّا ؟ أهُوَ أسْعَدُ مِنّا ؟
- ربّما كانَ خيْراً منّا... ولكنَّه ليْسَ أسعَد منّا .
- لماذا يا أبتِ ؟
- لأنَّ في جوفِهِ شَوْكَةً تَخِزُهُ دائماً وتعذّبُهُ.
- يا لَهُ مِنْ مِسكينٍ ! ... ومَنِ الذي وضَعَ فيه هذِهِ الشَّوكةَ ؟
- هو نفسُهُ بِيَدِهِ ... هذِهِ الشّوكةُ تُسمّى الجشعَ.
- ! ما هوَ الجشعُ ؟
- هذا شيْءٌ لا تعرِفُهُ أنتَ أيُّها الصّغيرُ.. بلْ قَدْ لا يعرِفُهُ أحَدٌ في دوْلَةِ العصافيرِ.. ولكنّي أنا عرَفْتُهُ لِطولِ ملاحظَتي للإنْسانِ، ولِوُقوعي في قَبْضَتِهِ أكثرَ مِنْ مرّةٍ.. إنّهُ الشّيءُ

٣ – أجبْ عن كلّ سؤال ممّا يلي بـ (نَعَم) أو «بَلَى»

مثال : قالَ تعالى : ﴿أوَ لَمْ تُؤمِنْ؟ قالَ : بَلى﴾ .

هل يجازَى الإحسانُ بالإحسانِ؟ نعم .

أ) قالَ تعالى : ﴿أليسَ اللّهُ بأحكمِ الحاكمينَ﴾؟

ب) ألمْ ينصحْكَ معلّمُكَ؟

ج) هل وَجدْتَ ضالّتَكَ؟

د) أتزورُ أقارِبَكَ في العيدِ؟

المحفوظات

عربيّةٌ تفتخرُ

عائشةُ التيموريةُ

بيـدِ العَفـافِ أصـونُ عـزَّ حجـابي ... وبعصْمتـي أسمـو على أتـرابي

وبـفـكرةٍ وقّـادةٍ وقـريحةٍ ... نقّـادةٍ قـد كُمّلـتْ آدابي

فجعلـتُ مرآتـي جبيـنَ دفاتـري ... وجعلـتُ مـن نَقْـشِ المِداد خِضَـابي

وَلَكَـمْ زَهـا شَمْعُ الـذّكا وتضوّعـتْ ... بعبيرِ قَـولي روضـةُ الأحبـابِ

مـا سـاءني خِـدْري وَعَقْـدُ عِصابتي ... وطـرازُ ثَـوبِي واعتـزازُ رِحـابي

شاعراتُ العربِ ص ٢٢٦ – ٢٢٧

عائشةُ التّيموريةُ شاعرةٌ عربيةٌ منْ مصرَ، وُلِدَتْ في القاهرةِ عامَ ١٨٤٠م (ألفٍ وثمانمئةٍ وأربعين)، وتُـوفّيت عـام ١٩٠٢م (ألـفٍ وتسعمئـةٍ واثنين). ولها ديوانُ شعـرٍ اسمـهُ «حِليةُ الطّراز».

جو النّص : ترى الشّاعرةُ في هذهِ القصيدةِ أنّ جَمالَ الأدبِ وحُسْنَ العِلْمِ هما الزينةُ الحقّةُ للفتاةِ.

الفهمُ والاستيعابُ :

١ – ما أكثرُ الصّورِ وُضوحاً في مُخيّلَةِ حمدانَ ؟
٢ – إلى أينَ انطلقتِ الشّاحنةُ بحمدانَ وأهلِهِ؟
٣ – لِمَ كانت «زِينةُ» تجهلُ كيفَ تجني لقمةَ العَيْشِ قبلَ أن تتزوّج حمدانَ؟
٤ – ماذا أيقنتْ «زينةُ» بعدَ زواجِها؟
٥ – لِمَ كانَ حمدانُ يترقّبُ إطلالةَ الصّيفِ بكلِّ شَغَفٍ؟
٦ – أينَ أقامَ الحصّادونَ خيامَهُم ؟
٧ – كيفَ عبّرَ أطفالُ حمدانَ عنْ فرحَتِهم بالحقولِ؟
٨ – لِمَ عَرَضَ الشَّيخُ على الفلاّحينَ نصفَ صاعٍ منَ القمحِ أو صاعاً منَ الشَّعيرِ؟
٩ – ما موقفُ حمدانَ ومَنْ مَعَهُ مِنْ عَرْضِ الشّيخِ؟
١٠ – ما رأيُكَ في موقِفِ الشّيخِ منْ حمدانَ وجماعتِهِ ؟
١١ – ماذا فعلَ الحصّادونَ حينَ وافقَ الشَّيخُ على مطالبِهِمْ؟
١٢ – ما الدّروسُ المستفادَةُ منْ هذهِ القصّةِ؟

التّدريباتُ اللّغويةُ :

١) وردَ في درسِ القراءةِ :

أكملْ على النَّمَطِ نفسِهِ :
أ – آهِ لو كانتْ هذهِ الملاعبُ لَنا ، إذَنْ
ب – آهِ لو كانت هذهِ الأموالُ لَنا ، إذَنْ
ج – آهِ لو زَرَعْنا جبالَنا بالأشجارِ الحرَجيّةِ ، إذنْ

٢)

أكملْ على النَّمَطِ نفسِهِ :
أ – قالتْ فاطمةُ : ها قدْ

التّدريباتُ النّحْوِيَّةُ والصّرفيّةُ :

النّعتُ

نقولُ :

أ - الجامعةُ الأردنيّةُ صرحٌ من صروحِ المعرفةِ .

ب - تتبوأ الجامعةُ مكاناً متميّزاً من أرضِ الجُبَيْهةِ .

ج - أنشأتِ الجامعةُ عدداً من المراكزِ العلميّةِ .

د - أنشِىءَ مصنعانِ حديثانِ للمعلّباتِ .

هـ - حافظتْ علياءُ على الدُّميتَيْنِ الجَميلتينِ .

و - أشرفَ العاملونَ الفنّيونَ على صيانةِ الطّائرةِ .

ز - ساهمتِ العاملاتُ النّشيطاتُ في تحسينِ الإنتاجِ .

- لاحظ الكلماتِ الّتي تحتَ كُلٍّ مِنْها خطٌّ (الأردنيّـةُ ، متميّزاً ، العلميّةِ ، حديثانِ ، الجميلتينِ ، الفنيّونَ ، النّشيطاتُ) تجدْ كلاًّ مِنها قد وصفت الاسمَ الّـذي قبلها وتبعتْهُ في حركةِ إعرابِهِ ، وكلُّ اسمٍ منهـا نُسمّيه نعتاً ، والاسمُ الذي قَبلَـهُ يُسمّى منعوتاً . مثل الأردنيّـةِ وصفتْ كلمةَ الجامعةِ ، وتُسمّـى الأردنيّةُ نعتاً ، والجامعـةُ منعوتاً . وقد تَبِـعَ النّعتُ المنعوتَ الّـذي قبلَه في حركةِ إعرابِه .

نستنتجُ مما سبقَ أنّ النعتَ يتبعُ المنعوتَ في حركةِ إعرابِهِ رفعاً ونصباً وجراً .

التّمريناتُ :

١ - عيّنِ النّعتَ في كلّ جملةٍ ممّا يلي :

أ - العقلُ السّليمُ في الجسمِ السّليمِ .

ب - تتحلّى الفتاةُ العربيّةُ بالحشمةِ والأدبِ .

ج - يتدبّرُ القارىءُ الآياتِ الكريماتِ .

د - كانَ اللاعبونَ المتدرّبون واثقينَ من الفوزِ .

هـ - أدهشني الأخوانِ التّوأمانِ في تشابُهِهِا .

التّمرينات

١ - ضع (إنْ شاءَ أو إنشاء) في الفراغاتِ المناسبةِ في الجملِ التّاليةِ :

مثال : إن شاءَ اللّهُ لكَ التوفيقَ تحقّقَ ذلكَ .

تنوي الحكومةُ إنشاءَ عددٍ منَ المدارسِ .

١ - سأنجحُ في الامتحانِ القادمِ

٢ - قرّرتِ الحكومةُ سدٍّ في الباديةِ .

٣ - صدرتِ الإرادةُ الملكيّةُ بـ جامعةِ آلِ البيتِ .

٤ - سنسترجعُ الأقصى من الأعداءِ

٢ - اكتُبْ في دفترِكَ الكلماتِ التّاليةَ ولاحِظْ صورةَ الهمزةِ فيها :

«لَئِنْ ، لِئَلاّ ، يئِنُّ ، وِئامٌ ، لِئامٌ» .

نستنتجُ مما تقدّمَ أنّه إذا جاءتِ الهمزةُ متوسطةً ، وكانتْ حركتُها الكسرةَ ، أو كانتْ حركةُ الحرفِ الذي قبلها الكسرةَ أو الفتحةَ فإنّها تُكتَبُ على نَبِرةٍ .

فائدةٌ لغويةٌ :

لِأَنْ : أصلُها أنْ وسبقَتْها اللاّمُ المكسورةُ ، فبقيَتْ صورةُ الهمزةِ فيها كما في الأصلِ .

التّعبيرُ

اكتبْ بما لا يزيدُ على اثنَيْ عَشَرَ سطراً موضوعاً تتحدّثُ فيه عن دَوْرِ المرأةِ في نهضةِ الأردنّ ، مستعيناً بالعناصرِ التّاليةِ أو ببعضها :

١ - المرأةُ نِصفُ المجتمعِ فلا بدّ من إعدادها تربوياً وعلمياً .

٢ - نِسبةُ تعليمِ المرأةِ الأردنيّةِ مُرْتَفِعَةٌ بالقياسِ إلى نِسبةِ تعليمِها في الأقطارِ العربيّةِ الأخرى .

٣ - المرأةُ الأردنيّةُ المتعلّمةُ عاملةٌ في شتّى المجالاتِ : التعليمِ والتّمريضِ وسائرِ المِهَنِ .

٤ - ثمّةَ اتّحادٌ للنساء الأردنيّات ، وهوَ ينظّمُ نشاطَ المرأةِ التطوّعيّ في مختَلَفِ الأعمالِ الخيريّةِ .

الوقتُ أثمنُ ثروةٍ

هل تحبّـونَ الحياةَ – أيُّها الطّلبةُ – ؟ إذاً فـاحرِصوا على أوقـاتِكم، ولا تُضيّعوهـا سُدىً؛ فإنَّ الوقتَ مادّةُ الحياةِ. إنَّ تلكَ الأنفاسَ التي تردّدونَها محسوبةٌ عليكُم، وإنَّ تلكَ الفتراتِ القصيرةَ التي تُهوّنون من شأنِها مسَجّلةٌ في صحفِ أعمارِكم.

إنّكم لتستطيعـون أن تَستعيدوا بـالعملِ والاقتصادِ ثـروةً ضاعت، وبـالدّرسِ والمثـابرةِ معارفَ نُسِيَتْ، وبالاعتـدالِ والعلاجِ صحّةً ، أمّا الوقتُ، فإذا ذهـبَ، فإنّما يذهبُ إلى غيرِ عودةٍ. وأمّا الفرصةُ فإذا ضاعتْ فإنّها تضيعُ إلى غيرِ رجعةٍ.

لقد ضربَ لنـا عظماءُ الرّجالِ أمثـالاً رائعةً في المحافظـةِ على الوقتِ، واغتنـامِ الفُرصِ، فهذا الشّاعرُ العبّـاسيُّ أبو تمّامٍ تقضي عليهِ الأحوالُ الجوّيّةُ وهطولُ الثّلـوجِ البقاءَ مدّةَ الشّتاءِ في إحدى مُدُنِ فارسَ؛ فيـؤلّفُ في هذهِ الفترةِ كتابَه «الحماسةَ» – الذي جمعَ فيـهِ أروعَ ما قالَهُ العربُ منَ الشّعرِ. وهذا ابنُ خلدونَ تقضي عليهِ الأحوالُ السّياسيّةُ أنْ يهجرَ بلدَهُ بالمغربِ إلى الصّحراءِ الكبرى، فيُشْغلَ نَفسَهُ ووقْتَهُ بتأليفِ مقدّمتهِ المشهورةِ فكانتْ من خيرةِ الكتبِ في هذا المجالِ. وهذا يـاقوتُ الحمويُّ يُرْسَلُ بهِ للتّجارةِ في المدنِ والأمصـارِ، فيأبى إلاّ أنْ يغتنمَ هذهِ الفرصةَ، فيدوّنَ كـلَّ ما يشهدُهُ من بلادٍ وممالكَ، ويصفَ أخلاقَ ساكنيهـا بدقّةٍ وأمانةٍ حتّى أخرجَ للنّاسِ كتابَهُ القيّمَ «معجمَ البلدانِ».

ولو أنّا أحسنّـا الاستفادةَ من العطلةِ الصّيفيّةِ في أعمالٍ تعودُ على المجتمـعِ بالخيرِ، لكانَ في ذلك نفعُ الأمّةِ والوطنِ.

ولكنّني أقولُ – والقَلبُ ملؤهُ الأسى – إنّ كثيراً منّا لا يُقـدّرُ للوقتِ قيمةً، ولا يقيمُ له وزناً. إنّ نظامَ حياتِنا مُضطـربٌ مرتبكٌ، فبعضُنا يَعملُ حيثُ تَجبُ الـرّاحةُ، الرّاحةَ حيثُ يجبُ العملُ.

الوحدةُ الأولى

القراءة

آياتٌ من سورةِ الإسراءِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

* وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا (٧٠) يَوْمَ نَدْعُو كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمَامِهِمْ ۖ فَمَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَأُولَٰئِكَ يَقْرَءُونَ كِتَابَهُمْ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا (٧١) وَمَنْ كَانَ فِي هَٰذِهِ أَعْمَىٰ فَهُوَ فِي الْآخِرَةِ أَعْمَىٰ وَأَضَلُّ سَبِيلًا (٧٢) وَإِنْ كَادُوا لَيَفْتِنُونَكَ عَنِ الَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ لِتَفْتَرِيَ عَلَيْنَا غَيْرَهُ ۖ وَإِذًا لَاتَّخَذُوكَ خَلِيلًا (٧٣) وَلَوْلَا أَنْ ثَبَّتْنَاكَ لَقَدْ كِدْتَ تَرْكَنُ إِلَيْهِمْ شَيْئًا قَلِيلًا (٧٤) إِذًا لَأَذَقْنَاكَ ضِعْفَ الْحَيَاةِ وَضِعْفَ الْمَمَاتِ ثُمَّ لَا تَجِدُ لَكَ عَلَيْنَا نَصِيرًا (٧٥) وَإِنْ كَادُوا لَيَسْتَفِزُّونَكَ مِنَ الْأَرْضِ لِيُخْرِجُوكَ مِنْهَا ۖ وَإِذًا لَا يَلْبَثُونَ خِلَافَكَ إِلَّا قَلِيلًا (٧٦) سُنَّةَ مَنْ قَدْ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنْ رُسُلِنَا ۖ وَلَا تَجِدُ لِسُنَّتِنَا تَحْوِيلًا (٧٧) أَقِمِ الصَّلَاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ

كرامةُ العلمِ

يقولونَ لي فيكَ انقباضٌ وإنّما رأَوْا رجلاً عن مَوْقِفِ الذُّلِّ أَحْجما

أرى الناسَ مَن داناهُمْ هانَ عندَهمْ ومَنْ أكرمتْهُ عِزَّةُ النَّفسِ أُكرِما

وما زِلْتُ منحازاً بعِرْضيَ جانِباً مِنَ الذَّمِّ أعتدُّ الصِّيانةَ مَغْنَما

إذا قيلَ هذا مَنْهَلٌ قُلْتُ: قَدْ أرى وَلكنَّ نفسَ الحُرِّ تحتَمِلُ الظَّما

وما كلُّ بَرْقٍ لاحَ لي يَسْتَفِزُّني ولا كُلُّ أهْلِ الأرْضِ أَرْضاهُ مُنْعِما

ولَمْ أقْضِ حَقَّ العِلْمِ إنْ كانَ كُلَّما بَدا طَمَعٌ .. صَيَّرْتُهُ لي سُلَّما

وَلَوْ أنَّ أهلَ العِلْمِ صانُوهُ صانَهُمْ وَلَوْ عَظَّمُوهُ في النّفوسِ لعُظِّما

ولكِنْ أهانُوهُ فهانُوا ودَنَّسُوا مُحيَّاهُ بالأطماعِ حتّى تَجَهَّما

يتيمة الدهر للثعالبي جـ ٢٣/٤

القاضي الجرجانيّ: هو عليُّ بنُ عبدالعزيزِ الجرجانيّ، ولِدَ في مدينةِ جرجانَ مِنْ بلادِ فارسَ، واشتهرَ بالفِقهِ والأدبِ والنّقدِ، وتوفّي سنةَ واحدةٍ وتسعينَ وثلاثمِئةٍ للهجرةِ ٣٩١ هـ.

عُرِفَ عنِ القاضي الجرجانيِّ أنَّهُ كانَ عزيزَ النّفسِ ، مترفِّعاً عَنِ الدّنايا والأطماعِ، وبذلِكَ كانَ مثالَ العالِمِ الزّاهدِ الذي يصونُ عِلْمَهُ لِئلّا تدَنِّسَهُ أطماعُ الدُّنيا.

المفرداتُ والتّراكيبُ:

انقباضٌ : اعتزالٌ وهجرٌ .

أحجَمَ : كَفَّ وتأخّرَ .

أَعْتَدُّ الصِّيانةَ مَغْنَماً : أعدُّ التّرفُّعَ عنِ الدّنايا مكسباً .

يستفزُّني : يُثيرني ويُغريني .

٤ - ميّزِ الفعلَ المبنيَّ للمعلومِ منَ الفعلِ المبنيِّ للمجهولِ في كلِّ جملةٍ ممّا يلي:

أ - يقرَأُ ماجدٌ الرّسالةَ. ب - نُظِّمَتِ الكتبُ على الرّفوفِ.

جـ - يُحضّر المجتهدُ دروسَهُ. د - تُستعْمَلُ النّشارَةُ في صنعِ الوَرَقِ.

٥ - استخدمْ كلَّ فعلٍ من الأفعالِ الآتيةِ في جملةٍ مفيدةٍ من إنشائك:

حَرَثَ ، يُسْأَلُ ، حَفِظَ ، شوهِدَ .

إملاء اختباري : الهمزةُ المتطرّفةُ منفردة، والأسماءُ الموصولةُ.

التّـلـفــازُ

اكتب موضوعاً تتحدّثُ فيهِ عنْ جهازِ التّلفازِ وبرامِجِهِ، مستعيناً بالعناصرِ التّاليةِ:

١ - التّلفازُ مِنْ أهمِّ المخْتَرعاتِ الحديثةِ المُؤثِّرةِ في هذا العصْرِ.

٢ - التّلفازُ جهازٌ نافِعٌ أو ضارٌّ، وذلِكَ بحسْبِ استعمالِهِ.

٣ - أوقاتُ مشاهدَةِ برامِجِ التّلفازِ.

٤ - التّلفازُ وسيلةٌ تعليميّةٌ.

٥ - سلامةُ استعْمالِ جهازِ التّلفازِ كآلةٍ كهرَبائيّةٍ.

نـشــاطٌ

١ - ارجعْ إلى مكتبةِ مدرسَتِك، واقرأْ أحدَ الكُتبِ العلْميّةِ ، ثمَّ لخّصْ عَملَ أحَدِ الأجهِزَةِ الحديْثةِ بما لا يزيدُ على عَشْرَةِ أسْطرٍ.

٢ - اكتبْ تقريراً عنْ جمعيّةِ حِمايَةِ البيئةِ في الأردنِّ، بما لا يزيدُ على عَشَرَةِ أسْطُرٍ.

٢ - أنَّ معركةَ بَدرٍ وقَعَتْ في السَّنةِ الثَّانيةِ مِنَ الهجرةِ / ٦٢٣ م .

أنَّ معركةَ اليرموكِ وَقَعتْ في السّنةِ ١٧ منَ الهجرةِ / ٦٣٨م.

أنَّ معركةَ حِطّينَ وقعتْ في سنةِ ٥٨٣ مِنَ الهجرَةِ / ١١٨٧م.

أنَّ معركةَ عَينْ جالوت وقعتْ في سنةِ ٦٥٨ مِنَ الهجرةِ / ١٢٦٠م.

أنَّ معركةَ الكرامةِ وقعتْ في سنةِ ١٣٨٨ مِنَ الهجرةِ / ٢١ آذار ١٩٦٨م.

٣ - استخدمْ كلاّ من (أنْ، لنْ، كيْ، لام التّعليل) في جملةٍ مفيدةٍ من إنْشائِكَ.

٤ - استخدمْ كلّا منَ الأفعالِ المضارعةِ (يعودُ، يستريح، تحبّ، أستقبل، ننجح) منصوباً في جملةٍ مفيدَةٍ مِنْ إنشائِكَ .

٥ - ضعِ الحركةَ المناسِبةَ على آخرِ كلِّ فعلٍ مضارعٍ تحتَهُ خطٌّ فيما يلي:

أ - ابتعِدْ عنْ صديقِ السُّوءِ كيْ تَسْلَم.

ب - على المواطِنِ أنْ يؤدّي واجبَهُ لِينال حَقَّهُ.

جـ - الحسودُ لنْ يسود.

إملاء اختباري (في دليل المعلّم).

أهميّةُ السِّياحةِ والمحافَظَةُ على الآثارِ التّاريخيّةِ

اكتبْ في أحدِ الموضوعَيْنِ التّالييْنِ بما لا يزيدُ على عَشَرَةِ أسطرٍ:

١ - رسالةٌ إلى صَديقٍ خارجَ الأُرْدُنِّ تدعوهُ فيها إلى زيارَةِ المعالِمِ الأثَريَّةِ فيه.

٢ - واجبُنا تجاهَ السُّيّاحِ والأماكنِ السِّياحِيّةِ في الأُرْدُنِّ.

نشاطٌ

١ - قمْ برحلةٍ إلى أحدِ الأماكنِ السياحيّةِ في الأُردنّ، وسجّلْ ما تُشاهِدُهُ هناكَ، ثُمَّ اقرأْهُ على زُملائِكَ.

٢ - اخترْ إحْدى المُدنِ الأثَريّةِ في الأُردُنّ، واكتُبْ تَقْريراً حوْلَها .

فِلَسْطينُ العزيزةُ

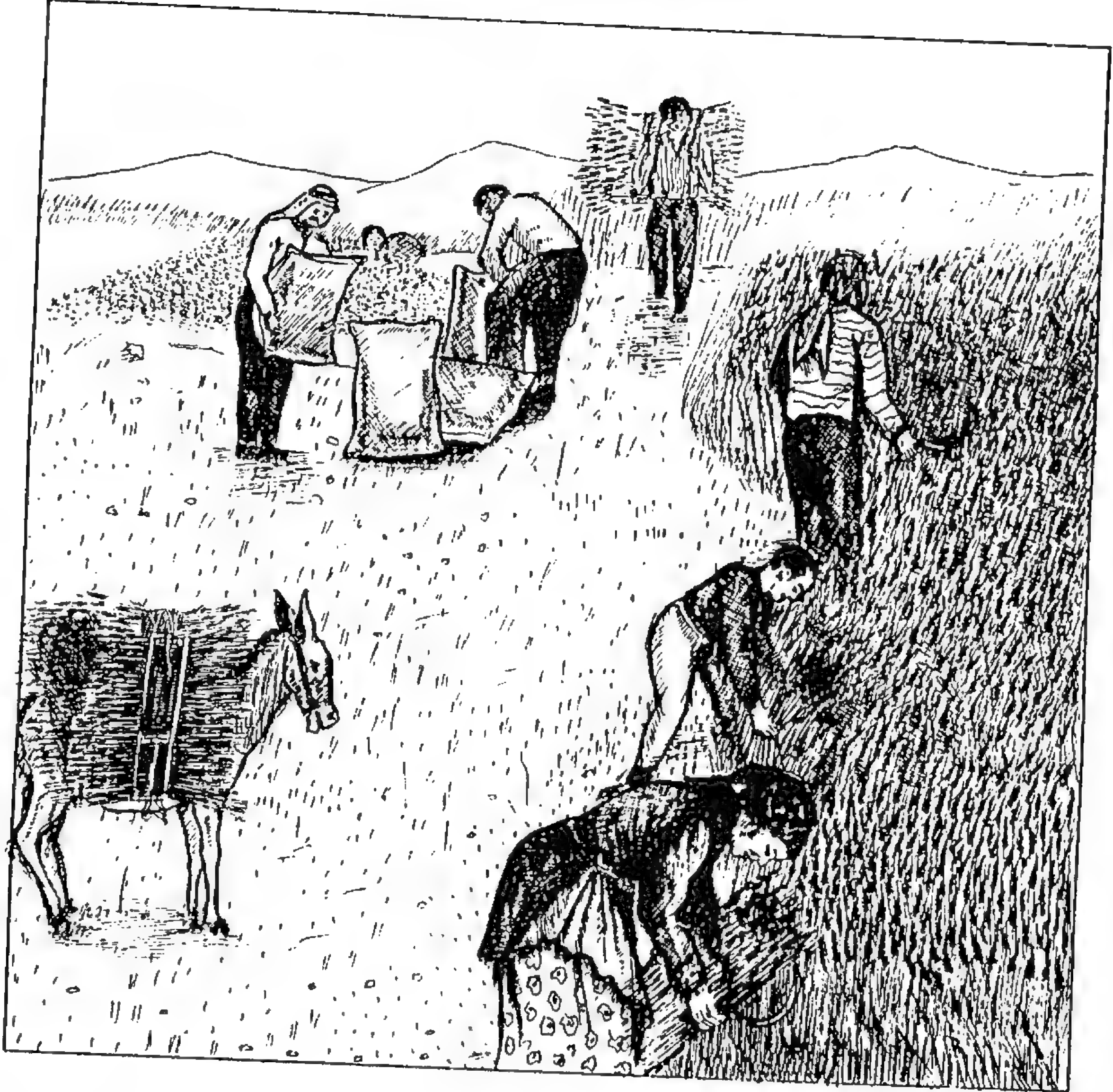


تقعُ فِلَسْطينُ في قلبِ الوطنِ العربيِّ، وتشكّلُ القسمَ الجنوبيَّ الغربيَّ من بلادِ الشّامِ، عَمَرها الكنعانيّون منذُ أقدمِ العصورِ، وتركوا فيها منَ الآثارِ ما يدلُّ على وجودِهم. وشيّدَ فيها اليبوسيّون، وهم   ، مدينةَ القدسِ، وأطلقوا عليها «أورسالم» أي مدينةَ سالم، كما أطلقوا عليها اسمَ يبوس نسبةً إليهم.

الوَحْدَةُ الثالثةَ عشرةَ

القراءةُ

من ذكرياتِ الماضي



تزاحمَتْ عَشَراتُ الصُّوَرِ في مُخَيّلَةِ حمدانَ، وعادت به الذّاكرةُ إلى سنواتٍ مَضَتْ، وكانَ أكثرُ الصُّوَرِ وُضوحاً تلكَ التي تحمِلُهُ على أجنحَةِ الصَّيْفِ من كلِّ عامٍ، وتهبطُ بِهِ في حُقولِ القمحِ المزروعةِ مَعَ أهلِهِ بعيداً عنْ مكانِ سَكَنِهِ في المدينةِ.

توقّفتِ الشّاحنةُ الكبيرةُ . . . وأطلّ منها سائقٌ ، ، وصَرَخَ في النّاس. أقبلَ حَمْدانُ، وأطلَّ في جوفِ الشّاحنةِ، وعادَ إلى زوجتِهِ لاهِثاً، فجَمَعَ أغراضَهُ، وجَلَسَ فوقَها

النّشــيد



نشيد الوطن

للشاعر أحمد شوقي

اليـــومَ نســـودُ بـــوادينـــا ونُعيـــدُ محاســـنَ مـــاضينـــا

ويشيـــدُ العـــزَّ بـــأيـــدينـــا وطـــنٌ نفـــديْـــه ويفـــدينـــا

وطـــن بـــالحقّ نُـــؤيـــده وبعينِ اللّـــــه نشيّـــــده

ونحسّنـــــه ونـــــزيّنـــــه بمـــــآثـــــرنا ومســـــاعينا

سِرُّ التـــــاريـــــخ وعنصرُه وسريـــــرُ الدّهـــــرِ ومِنـــــبرُه

وجنـــانُ الخلـــدِ وكـــوثَـــرُهُ وكفـــى الآبـــاءَ ريـــاحينا

نتّخـــذُ الشّمـــسَ لَـــه تـــاجا وَضُحـــاهـــا عـــرشـــاً وهّـــاجـــا

وسماءَ السُّـــؤْدَدِ أبـــراجـــا وكـــذلـــك كـــانَ أوالينـــا

الشوقيات ج١ / ١٤٥

مسؤوليةُ الشّبابِ وتحدّياتُ العصرِ

نستقبلُ القرنَ الخامسَ عشرَ الهجريَّ وفي نفوسِنا من الآمالِ ما في آفاقِ المستقبلِ. ويقيّدنا الذي له أقدامٌ يسيرُ بها على أرضِ الحاضرِ سعياً إلى الخيرِ. فالفرقُ كبيرٌ بين وخطوةِ القدمِ. هذه هي بينَ الممكنِ ، وعلينا أن نقابلها، وأن نعْبُرَها، حتّى يصبحَ المأمولُ ممكناً، وأن نتحرّكَ من مواقعِه إلى أملٍ جديدٍ نطرقُ به بابَ المستقبلِ،غير أنّ أهمَّ ما يعترضُ طريقَ العملِ، انصرافُنا بعدَ حين عمّا نتّفقُ عليه، إمّا مخالفةً عن أمرِه، أو قعوداً عن تحمّلِ مسؤولياتِه، أو اشتغالاً بأهدافٍ جانبيةٍ، بينما قيادةُ العملِ تقتضي تطبيقاً له، وصبراً عليه، لقوله تعالى: «وجعلنا منهم أئمّةً يهدون بأمرِنا لمّا صبروا وكانوا بآياتِنا يوقنون» السجدة / ٢٤. فالقيادةُ لا تكون إلاّ بالصّبرِ واليقينِ ووضوحِ الرؤيا الفكريةِ والاعتقادِ القلبي والثّباتِ على الطّريقِ.

ولقد شهد العالمُ الإسلاميُّ والعربيُّ الكثيرَ من نشاطاتِ الشّبابِ، وكلّها يحاولُ الصّحيحَ للنّهوضِ بالبلادِ العربيةِ والإسلاميةِ. فما أحوجَ الشّبابَ إلى صيغٍ جديدةٍ تأتي نتيجةَ دراسةٍ للصّيغِ السّابقةِ، وحوارٍ مفتوحٍ بينَهم وبينَ الأجهزةِ الحاكمةِ، تشتركُ فيه المؤسّساتُ الفكريّةُ والثقافيّةُ، وتتّجهُ به إلى البناءِ الإيجابيِّ، في مسالكَ طيّبةٍ. يرضَوْن عنها، بهم عن الكسلِ والتّخلّفِ والضّياعِ.

لا رَيْبَ في أنّ مراجعةَ التّكوينِ العلميِّ في المدارسِ والكُليّاتِ والجامعاتِ، وتنسيقِ العَلاقةِ بينَ البيتِ والمدرسةِ والمسجدِ وأجهزةِ الإعلامِ يساعدُ على توجيهِ الشّبابِ نحوَ البناءِ والإيجابيّةِ، والقدرةِ على مواكبةِ الحياةِ في تقدّمِها، والإسهامِ فيها بجهدٍ واضحٍ.

فإذا استطعنا أن نقدّمَ للشّبابِ في جميعِ مراحلِ نموّه نماذجَ مُقْنعةً بأنّ العطاءَ للمجتمعِ من خلالِ العَملِ المنتجِ يحقّقُ للإنسانِ ذاتَه، وينمّي قدراتِه، وملكاتِه ومهاراتِه، ويجعله موضعَ احترامِ الآخرينَ وتقديرِهم، إذا استطعنا ذلك نكونُ قد أعددنا شبابَنا لتحمُّلِ

التّدريباتُ النّحْوِيَّةُ والصّرفيّةُ :

الحــــــال

أكمِلْ كلَّ جملةٍ منَ الجملِ التّاليةِ باختيارِ الاسمِ المناسبِ ممّا يلي :
(مبكّرا، قاعدا، ظافرا، ناضجة، صغيرا، مرتّلا)

١ – صلّى المريضُ
٢ – انطلقَ زيادٌ
٣ – عادَ القائدُ
٤ – أدّبَ الرّجلُ ولدهُ
٥ – أكلَ إيادٌ الفاكهةَ
٦ – سمعتْ أسماءُ القرآنَ

لاحظْ أنَّ الأسماءَ التي ملأتَ بها الفراغَ في الجمل السّابقةِ، جاءتْ أسماءً منصوبةً وهيَ في الجملِ الثّلاثِ الأولى بيّنتْ حالَ الفاعل (المريضُ، زيادٌ، القائدُ).

وفي الجمل الثّلاثِ الأخيرةِ بيّنت حالَ المفعولِ به (ولدَه، الفاكهةَ، القرآنَ)

نَسْتَنْتِجُ ممّا سبقَ :

أنّ الحالَ اسمٌ منصوبٌ يبيّنُ هيئةَ الفاعلِ أو المفعولِ بهِ عندَ وقوعِ الفعل، ويسأَلُ عن الحالِ باسمِ الاستفهامِ (كيفَ).

التمرينات

١ – أكملْ كلَّ جملة ممّا يلي بوضعِ حالٍ مناسبةٍ في المكانِ الخالي :

أ – أعيشُ في وطني
ب – سمعتُ العُصفورَ
ج – طافَ الحاجُّ حولَ الكعبةِ
د – لا تشربِ الماءَ

ب - الأطفالُ بتساقطِ الثلوجِ.

جـ - الأمّةُ بالعلمِ والتعاونِ.

د - المؤمنُ ربَّهُ على نِعَمِهِ.

لاحظِ الأفعالَ التي ملأتَ بها الفراغَ تجدْ أنَّ كلَّ فعلٍ منها قد خلتْ حروفُهُ الأصليةُ من حروفِ العلّةِ(الألفِ الليّنةِ، الياء، الواو) ، ولذلكَ يسمّى كلُّ فعلٍ منها فعلاً صحيحاً.

٢ - نقولُ : سعى العاملُ إلى رزقِهِ.

أكملِ الجملَ التّاليةَ باختيارِ الفعلِ المناسبِ (يسخو ، رضي ، زار ، وصل)

أ - المؤمنُ بقضاءِ ربِّهِ.

ب - الكريمُ بمالِهِ في مساعدةِ المحتاجين.

جـ - الغائبُ إلى أهلِهِ سالماً.

د - خالدٌ أرحامَهُ في العيدِ.

لاحظ الأفعالَ التي ملأتَ بها الفراغَ تجدْ أنّها أفعالٌ معتلّةٌ، لأنَّ كلَّ فعلٍ فيها قدِ اشتملَ في حروفِهِ الأصليّةِ على حرفِ علّةٍ.

نستنتجُ مما سبقَ:
أ - أنَّ الفعلَ الصّحيحَ: هوَ كلُّ فعلٍ خَلَتْ حروفُهُ الأصليّةُ من أحدِ أحرفِ العِلّةِ (الألفِ اللّيّنة أو الياء أو الواو).
ب - وأنَّ الفعلَ المعتلَّ: هو كلُّ فعلٍ جاءَ أحدُ حروفِهِ الأصليّةِ حرفَ علّةٍ.

التمريناتُ:

١ - املأْ كلَّ فراغٍ ممّا يلي بفعلٍ معتلِّ الحرفِ الأخيرِ:

أ - الطّالبُ النّظيفُ لا الورقَ على الأرضِ.

ب - الحقُّ ولا يُعلَى عليهِ.

نستنتجُ ممّا سبقَ أنّ:
حرفَ الشّرطِ (إنْ) إذا وردتْ بعدَهُ (ما) أُدغمتْ بها لتصبحا كلمةً واحدةً هي إمّا.

التمريناتُ :

أدغم إنْ في ما واستعملْها في ثلاثِ جملٍ من إنشائِكَ.

بطاقةُ دعوةٍ

اكتب بطاقةً لصديقٍ لكَ في محافظةٍ أخرى تدعوهُ لزيارةِ مَعْرِضِ الكتابِ في مدرستِكَ.

نـشـاطٌ

اخترْ نشاطاً واحداً من النّشاطينِ التّاليين:

أ - أوردْ ثلاثَ طُرَفٍ ممّا يعجبُك.

ب - ارجِعْ إلى مكتبةِ مدرستِك، واكتبْ نُبْذَةً عن واحدٍ ممّا يلي:

- الفتحُ بنُ خاقان.
- القاضي إياسُ بنُ معاويةَ.

نبني جيشَنا لـ   عن الوطنِ.

نحافظُ على النّظافةِ   .

احترمْ والدَيْك   .

نلاحظُ مِنْ هذهِ الأمثِلَةِ أنَّ الفعلَ المضارعَ يُنْصبُ كذلك إذا سَبَقَتْهُ لامُ التعليلِ.

> نستَنْتِجُ ممّا سبقَ ما يلي:
> ١ – يُنْصَبُ الفعلُ المضارِعُ إذا سبقَهُ أحدُ أحرفِ النَّصْبِ.
> ٢ – من أحرفِ النّصبِ: أنْ، لنْ، كيْ، لام التعليل.
> ٣ – علامةُ نصبِ الفعلِ المضارعِ الفتحةُ.

التمريناتُ:

١ – عيِّنِ الفعلَ المضارعَ المنصوبَ في كلِّ ممّا يلي:

أ – يجبُ أنْ تنامَ مبكّراً كيْ تستيقِظَ نَشيطاً.

ب –" إنَّكَ لَنْ تجنيَ مِنَ الشَّوكِ العِنَبَ "(مثل عربيّ).

جـ – نُمارسُ الرّياضَةَ لِنحافِظَ على أجْسامِنا.

د – قالَ تعالى : ﴿وما كانَ لِمؤمِنٍ ولا مُؤمِنَةٍ إذا قضى اللّهُ ورَسولُهُ أمراً أنْ يكونَ لَهُمُ الخيرَةُ مِنْ أمْرِهِمْ﴾ سورة الأحزاب: ٣٦ .

٢ – املأ كلَّ فراغٍ فيما يلي بوضْعِ حرْفِ النَّصْبِ المناسِبِ:

أ – نظّمتْ مدرسَتُنا رِحلةً إلى جرَشَ   نطّلعَ على آثارِها.

ب – مِنْ آدابِ الطّعامِ   تأكلَ ممّا يليكَ.

جـ –   تُحقّقَ آمالَكَ بالأحـلامِ.

د – طالعْتُ كُتباً متنوّعَةً   أُثقّفَ نفْسي .

يتحرّكْ آخرُ كلٍّ منها بأيٍّ منَ الحَركاتِ الثّلاثِ، بلْ ظهرَ عليها السّكونُ؛ وذلكَ لأنّها سُبِقَتْ بـ (لمْ) في التّدريبِ الأوّلِ، و (لا) النّاهيةِ في التّدريبِ الثّاني، ولاتّصالِ كلٍّ منها بـ (لام) الأمرِ في التّدريبِ الثّالثِ.

نستنتجُ ممّا تقدّمَ أنَّ :

١ - الفعلَ المضارعَ يُجزَمُ إذا سبقَهُ أحدُ أحْرُفِ الجزمِ.
٢ - منْ أحرُفِ الجزمِ : لَمْ، و (لا) النّاهيةُ، و (لامُ) الأمرِ.
٣ - علامةَ جزمِ الفعلِ المضارعِ السّكونُ الظّاهرُ على آخرِهِ.

التّمريناتُ

١) عيّنِ الفعلَ المضارعَ المجزومَ، واذكرْ سببَ جزمِهِ في كلِّ عبارةٍ ممّا يلي :

أ - قالَ اللّهُ تعالَى : ﴿لَمْ يلِدْ ولَمْ يُولَدْ، ولَمْ يكنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ﴾. سورةُ الصّمَدِ (٣ - ٤)

ب - لا تصحَبْ أخا السُّوءِ.

ج - ليحرِصْ كلٌّ منكُمْ على استغلالِ وقتِهِ فيما ينفعُهُ.

د - إذا الجُودُ لمْ يُرزقْ خَلاصاً منَ الأذى فلا الحمدُ مكسوباً ولا المالُ باقيا.

٢) أدخِلْ أحدَ أحرفِ الجزمِ (لَمْ، لاالنّاهيةَ، لامَ الأمرِ) على كلِّ فعلٍ مضارعٍ فيما يلي :

أ - إذا يكنْ من الموتِ بدٌّ فمنَ العجزِ أنْ تموتَ جبانا.

ب - تُفرِطْ في الأكلِ، فإنَّ كثرتَهُ كقلّتِهِ.

ج - قال الوالدُ لأبنائِه : يحترمْ صغيرُكمْ كبيرَكُمْ.

د - تضعْ يدَكَ على فمِكَ عندما تتثاءَبُ.

هـ - دَعَتْ أمٌّ لابْنِها فقالتْ : يحفظْكَ اللّهُ منْ كلِّ سُوءٍ.

٣) ضَعْ فعلاً مضارِعاً مجزوماً في كلِّ فراغٍ ممّا يلي :

أ - إذا لم حلَّ التّمرينِ، فاقرأ الدّرسَ ثانيةً.

ب - لا عنِ السّؤالِ قبلَ فهمِهِ.

كتابةُ الكلماتِ التّاليةِ
(حينئذٍ ، يومَئِذٍ ، عندَئِذٍ)

يقولُ اللّهُ تعالى : ﴿فلولا إذا بلغَتِ الحُلقومَ ، وأنتمْ حينَئِذٍ تَنظُرونَ﴾ **الواقعةُ / ٨٣ - ٨٤**

ونقولُ : متى احترمتَ الآخَرينَ عندئذٍ يحترموكَ .

أكمِلْ على النّمَطِ نفسِهِ ، باستخدامِ واحدٍ منَ الظّروفِ التّاليةِ : وقتَئِذٍ ، حينَئِذٍ ، عندَئِذٍ .

أ - تشتدُّ الأزمةُ ثمّ .... يكونُ الفَرَجُ .

ب - متى ظهرتِ النّتائجُ .... يفرحِ الفائزون .

ج - متى أحسنْتَ معاملَةَ النّاسِ .... تكسَبْ ثِقَتَهُمْ .

....

لاحظْ أنَّ كلَّ كلمةٍ مَلأْتَ بها الفراغَ في الجملِ السّابقةِ ، مكوّنةٌ في الأصلِ مِنَ الظّروفِ : (وقت ، حين ، عند) والظرف (إذ) المستعملةِ للزّمنِ الماضي ، فأصبحتا كلمةً واحدةً ، وقدْ وقعَتْ فيها الهمزةُ مكسورةً في وَسَطِ الكلمةِ ، فرُسِمَتْ على نبْرةٍ ، وكُتِبتْ متّصلةً مع الحرفِ الذي قبلَها ، أو منفصلةً عنهُ ، حَسَبَ صلاحيتِه للاتّصالِ بما بعدَهُ .

نستنتجُ ممّا تقدّمَ أنَّ :

١ - كلمةَ (إذ) تتّصلُ بالظروفِ : (وقت ، حين ، عند ، يوم) وتشكّلُ مَعَ كلِّ ظرفٍ كلمةً واحدةً جديدةً .

٢ - همزةَ (إذ) تُرسمُ في الكلمةِ الجديدةِ على نَبرةٍ تَبعاً لحركةِ الكسرِ فيها .

٣ - هذهِ الهمزةَ تتّصلُ بالحرفِ الذي يسبقُها ، أو تنفصِلُ عنهُ ، حَسَبَ نوعِ الحرفِ وصلاحيتهِ ؛ للاتّصالِ أوِ الانفصالِ .